DOCUMENT RESUME

ED 473 557 FL 027 565

TITLE	Revista de Investigacion Educativa, 2001 (Journal of Educational Research, 2001).
INSTITUTION	Interuniversity Association for Experimental Pedagogical Investigation, Barcelona (Spain).
ISSN	ISSN-0212-4068
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	627p.; Published twice per year. For Volume 18, see FL 027 564.
AVAILABLE FROM	Asociacion Interuniversitaria de Investigacion (AIDIPE), Dpto. de Metodos de Investigacion y Diagnostico en Educacion, Facultad de Pedagogia, Paseo del Valle de Hebron, 171, 2 planta, 08035 Barcelona, Spain. Web site: http://www.uv.es/aidipe/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista de Investigacion Educativa; v19 n1-2 2001
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF03/PC26 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Educational Research; Elementary Secondary Education; Evaluation Methods; Foreign Countries; Gifted; Higher Education; Learning Disabilities; Learning Strategies; Professional Development; Self Concept; Self Evaluation (Individuals); Talent
IDENTIFIERS	*Spain

ABSTRACT

Articles in this volume focus on the following: student counseling and other factors determining course choices of university students; a focus on unspecific diagnoses of students with learning disabilities; self-evaluations aimed at improving the quality of schools; relationship of academic goals and the use of different learning and study strategies; transitions during the first year of university studies (survey of the reasons to change or withdraw); age and cultural values as determinants for an intercultural curriculum; self-esteem evaluations in a sample of students in public and private elementary schools; professional development of counselors in secondary schools: an analysis of the professional requirements and an outlook; university education and the building of social networks as a professional outreach strategy; a model of casual relationships between goal orientation and cognitive and self-regulatory learning strategies. Education and the information society; and education and research in a cognitive society; assessment and counseling perspectives. Round table discussions and symposia topics include the following: quality and evaluation of higher education; current controversies in educational assessments; quality of teaching and learning in universities; gifted programs in the 21st century; research in the framework of a work-welfare program for young adults with low qualifications; the counseling situation at three Galician universities; emerging models in gender systems and relations and new social realities and implementation policies; quality of assessment at different educational levels; research on university education; and evaluation and innovation at universities; student counseling and other factors determining course choices of university students; a focus on unspecific diagnoses of students with learning disabilities; self-

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

evaluations aimed at improving the quality of schools; relationship of academic goals and the use of different learning and study strategies; transitions during the first year of university studies (survey of the reasons to change or withdraw); age and cultural values as determinants for an intercultural curriculum; self-esteem evaluations in a sample of students in public and private elementary schools; professional development of counselors in secondary schools: an analysis of the professional requirements and an outlook; university education and the building of social networks as a professional outreach strategy; a model of casual relationships between goal orientation and cognitive and self-regulatory learning strategies. Education and the information society; and education and research in a cognitive society; assessment and counseling perspectives. Round table discussions and symposia topics include the following: quality and evaluation of higher education; current controversies in educational assessments; quality of teaching and learning in universities; gifted programs in the 21st century; research in the framework of a work-welfare program for young adults with low qualifications; the counseling situation at three Galician universities; emerging models in gender systems and relations and new social realities and implementation policies; quality of assessment at different educational levels; research on university education; and evaluation and innovation at universities. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 557

Revista de Investigacion Educativa, 2001 (Journal of Educational Research, 2001)

Revista de Investigacion Educativa; v19 n1-2 2001

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[] Minor changes have been made to improve reproduction quality

[] Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

M. P. Sandin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 027 565

BEST COPY AVAILABLE

Volumen 19, número 1, 2001

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

IFL 027565

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 1, 2001

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Director:
Eduardo Abalde Paz

Directora ejecutiva:
Mercedes Rodríguez Lajo

CONSÈJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Carmen Jiménez Fernández
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mercè Noguer
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 1, 2001

Editorial 3
Eduardo Abalde Paz

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar 7
Carmen Jiménez-Fernández

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios ... 39
Mª Fe Sánchez García

Hacia un enfoque comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar 63
Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García

Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso 83
José Mª Gobantes Ollero

Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes 105
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez, Susana Rodríguez Martínez e Isabel Piñeiro Aguín

La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad 127
Enric Corominas Rovira

Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del currículum intercultural 153
Rosario Arroyo González

Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de Primaria de escuelas públicas y privadas 183
León Garduño Estrada y Mª del Rosario Ramírez Lomán

El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva 199
C. Vélaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego

Educación universitaria y construcción de redes sociales como estrategia de inserción profesional 221
Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas

Un modelo explicativo de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje 249
J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN 263

E D I T O R I A L

En el último Congreso organizado por los compañeros de la Universidad de Málaga y que se celebró en esta ciudad e, inesperadamente para nosotros, se nos propuso ser sede del primer Congreso de este nuevo milenio que acabamos de comenzar y, con sumo gusto, presentamos nuestra candidatura sabedores de la gran responsabilidad que el área MIDE de la Universidad de La Coruña asumía.

Como va siendo usual en estas últimas ediciones el Congreso estará presidido por miembros de la Casa Real y, en concreto, por sus Majestades D. Juan Carlos y Dña. Sofía, contando, así mismo, de otras destacadas autoridades como la Ministra de Educación, el Presidente de la Xunta, Conselleiro de Educación, Presidente de la Diputación, alcalde de La Coruña y nuestro Rector. El hecho de contar con este Comité de Honor no es más que el fruto a los esfuerzos conseguidos por todos nosotros desde que en 1981 se iniciara en Barcelona el primer encuentro. Sea, desde aquí, un cariñoso recuerdo a todos aquellos que entre esa primera reunión y la que se va a celebrar ahora, en La Coruña, cedieron su tiempo, energías y esfuerzo para desarrollar todas las ediciones anteriores.

Podríamos hacer un recuento de las ponencias, mesas redondas, comunicaciones, pósters,... presentados hasta el momento en todas las ediciones y nos daríamos cuenta de la gran cantidad de contribuciones que, de manera individual o grupal, han sido presentados y han contribuido a la consolidación de los investigadores en los dos ámbitos, tanto a nivel individual como internacional.

El X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, bajo el lema «Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento» que se va a celebrar en La Coruña durante los próximos días 19, 20 y 21 de septiembre, va a contar con una conferencia plenaria, dos mesas redondas, doce simposias y, en torno, a las 175 aportaciones en forma de comunicaciones y póster que, sin duda, contribuirán a dos objetivos principales: a responder a las demandas que la sociedad nos exige y, por otro lado, a afianzar los recursos de los que disponemos para nuestro desarrollo personal y académico, es decir, el Congreso, las reuniones del área, la revista RIE y RELIEVE y nuestra participación en la EERA.

Esperemos que este Congreso, al igual que los otros, sea un foro de discusión y debate, de enseñanza y de aprendizaje, de reflexión sobre nuestros puntos débiles y nuestros puntos fuertes, de línea conductora de nuestras trayectorias profesionales y, como no, de relaciones personales, de cohesión ...

En nombre de AIDIPE, quiero reiteraros mi agradecimiento por todas esas contribuciones, por vuestros esfuerzos por estar con nosotros durante el Congreso, por perdonar de antemano nuestros posibles errores y, por vuestra paciencia. Que este Congreso sea vanguardia de este nuevo milenio. En ello estamos y para ello trabajamos.

Os esperamos.

Eduardo Abalde Paz
Presidente AIDIPE

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 7-35

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD DE LOS MÁS CAPACES. HACIA SU PLENA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Carmen Jiménez Fernández
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Desde hace unos años existe en el panorama internacional un renovado interés por atender las necesidades educativas de los alumnos más capaces o superdotados, esos alumnos de los que erróneamente se supone que salen adelante por sí solos o que sería elitismo atender su diversidad. Nuestro país está tomando conciencia de esta tendencia que es, además, la asignatura pendiente de la reforma de la educación.

El presente artículo pretende profundizar en algunos aspectos de la alta capacidad que son significativos por referirse a dimensiones aún estereotipadas y que tienen notable incidencia en la educación real. Son las siguientes: caracterización de los más capaces y de los extremadamente capaces; prevalencia de la alta capacidad; educación, alta capacidad y género; alta capacidad y fracaso escolar y la atención a los más capaces en nuestro sistema escolar.

SUMMARY

During the past few years, the international scene has shown a renewed interest in attending the educational needs of talented or gifted students. Such students are often erroneously thought to make progress on their own, and attempts to attend their diversity are even regarded as élitism. Spain is entering this line of thought, this trend being the challenge of the education reform.

This essay intends to study in depth several points of this field which are significant because they relate to still stereotyped dimensions and have considerable impact in real education, namely characteristics of the talented and of the extremely gifted; prevalence of high capacity; education, giftedness and gender; giftedness and school failure; and attention to the gifted in Spain's educational system.

1. INTRODUCCIÓN

El tema que se nos ha invitado a exponer es complejo, de interés pedagógico y plena actualidad y precisa ser analizado desde una doble perspectiva o desde cómo se contempla la educación de los más capaces en los países de nuestra órbita cultural y cómo se contempla en el nuestro tras diez años de implantación de la Reforma, con la finalidad de impulsar la atención a su diversidad así como su óptima integración en el marco del sistema escolar ordinario. Trataremos los siguientes aspectos: caracterización general de los más capaces y de los alumnos extremadamente capaces; prevalencia de la alta capacidad; educación, alta capacidad y género; alta capacidad y mal rendimiento escolar y los más capaces en nuestro contexto escolar. Otros temas merecerían ser tratados pero había que elegir. Nos apoyamos en trabajos anteriores y especialmente en una obra reciente que recoge nuestra concepción de este campo de la educación (Jiménez Fernández, 2000a).

Algunas cuestiones previas. La primera, que concebimos la atención a los más capaces en el marco de la igualdad de oportunidades. La profundización en la democratización de la educación al atender las necesidades de *todos* los alumnos, es la que justifica en último término su derecho a una educación diferenciada que potencie la excelencia personal y el compromiso social. En segundo lugar habría que definir qué se entiende por superdotado, capaz, con alta capacidad y términos análogos que en este trabajo se emplearán indistintamente. Remitimos a la obra citada para conocer las principales teorías sobre la superdotación que se concibe como un constructo complejo en el que convergen factores personales y contextuales que armonizados de determinadas maneras, logran llevar a término la manifestación de la alta capacidad. Desde la perspectiva del aprendizaje los más capaces pueden definirse como alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo *si* trabajan en temas que atraen su interés y *si* encuentran en padres y profesores el apoyo y la guía adecuados. No son superhombres que salen adelante por sí solos sino que precisan la experiencia y técnica del profesor.

2. CÓMO SÓN Y CÓMO APRENDEN LOS SUPERDOTADOS

Como grupo se diferencian de los alumnos medios y de lo menos dotados en diversas características con significado para la educación pero se trata de un grupo internamente heterogéneo. Describir las características generales que lo singularizan como grupo es importante para orientar el trabajo aplicado y para tenerlas como referente en el estudio de grupos especiales.

2.1. Caracterización general del grupo

Gira en torno a tres ejes o cognición, creatividad y personalidad (Hellen y Verduin, 1986; Parker, 1989; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli y Delisle, 1982; Werhaären, 1991).

a) Características cognitivas. O recursos intelectuales que poseen y uso que tienden a hacer de ellos y que describen la singularidad de su modo de aprendizaje. Son las siguientes:

- *Alta capacidad para manipular símbolos.* Aprende a leer temprana y rápidamente, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.
- *Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información.* Recuerda con facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y puede tener buen conocimiento sobre algún tópico de su interés.
- *Altos niveles de comprensión y de generalización,* viendo rápidamente relaciones mas allá de los hechos observados. Aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su edad.
- *Capacidad de concentración y de atención,* sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosista y profundo en ese caso. Disfruta jugando o trabajando sólo durante periodos largos.
- *Buen observador, curioso y con variedad de intereses.* Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos y noticias atípicas para su edad y deja de plantearlas si no son satisfechas.

b) Características metacognitivas. La metacognición es conocimiento y control del propio conocimiento o conciencia y autorregulación de los propios recursos cognitivos. Entre los expertos y los inexpertos así como entre los más capaces y los menos capaces, aparecen diferencias en conocimiento general o básico, en el tipo de estrategias, en comprensión metacognitiva y en procedimientos ejecutivos (Borkowski y Peck, 1990; 1987; Cheng, 1993). La actuación brillante sería el resultado de un mayor conocimiento general, estrategias más complejas, conocimiento de los propios recursos cognitivos y empleo más frecuente de las estrategias de autocontrol en la ejecución de las tareas. Se citan las siguientes:

- *Metamemoria.* Son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria a largo plazo; destacan en eficacia perceptiva y tienen mayor número de estrategias para recuperar la información y son conscientes de ellas.
- *Eficaz solucionador de problemas.* Tienden al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias y a su transferencia. Le gusta resolver sus propios problemas, escoge las estrategias más adecuadas y reconoce prontamente los datos ausentes del problema.
- *Autorregulación activa y autorregulación consciente.* La primera implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente es superior pues prevé el error y trata de eliminarlo.

c) Características motivacionales y de personalidad. Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos medios de su misma edad. Entre ellas cabe citar:

- *Buen autoconcepto y atribución causal interna.* Como grupo tiene buen autoconcepto, tiende a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea.
- *Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo.* Cuando trabaja en algo que atrae su interés, es capaz de quedar absorvido en la tarea y aspira al trabajo bien hecho.
- *Sentido del humor,* que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. Son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido.
- *Líder natural, sensible consigo mismo y con los otros,* excepto en el caso de que posea una inteligencia muy alta. Son populares entre sus compañeros y saben hacerse querer y respetar.
- *Preferencia por estar con adultos o con niños mayores* para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. También le gusta y necesita jugar y estar con sus iguales.
- *Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema* por más de un procedimiento o por un método poco convencional lo que no siempre juega a su favor.
- *Sentido ético desarrollado,* distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos o quedar atrapado en los ajenos.

d) Características relacionadas con la creatividad. Es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante pues la médula de la superdotación es la producción creativa, el ir más allá de lo dado. Entre sus manifestaciones se señalan:

- *Habilidad para pensar en las cosas holísticamente para pasar después a comprender sus partes.* Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.
- *Impulso natural a explorar ideas,* que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas radicales o fuera de lugar.
- *Desafío o reto ante lo convencional.* Tiene ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia dependiendo del grado de tolerancia y de las restantes características que adornen su personalidad.
- *Independencia de pensamiento.* Rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones. Toleran la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original.

— *Juguetón, revoltoso, inconsciente.* Tiende a ser juguetón con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiesta atracción por las actividades con riesgo y a veces hace cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

2.2. Disincronía o desarrollo típico de los más capaces

Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo humano y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial. Las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son distintas a las del resto de la población y también cobran matices propios en el caso de los chicos con alta capacidad. Terrasier (1988, 1989) ha estudiado este síndrome que en sí mismo no es problemático. Se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del propio sujeto o disincronía interna, y en su relación con el mundo circundante o disincronía social. En ambos casos, la disincronía se manifiesta fundamentalmente en tres aspectos siendo en todos ellos más precoz el desarrollo del primer polo que el del segundo y puede dar lugar a problemas en la conducta y evolución del alumno al no encontrar el ajuste o respuesta adecuada. La disincronía interna aparece entre:

- Inteligencia y psicomotricidad, más frecuente en los niños que en las niñas.
- Razonamiento y lenguaje.
- Inteligencia y afectividad.

La disincronía social también puede presentar varias manifestaciones o entre:

- El niño y la escuela por el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos.
- El niño y sus padres que aunque suelen ser pronto conscientes de la inteligencia del hijo, no significa que le otorguen la atención adecuada.
- El niño y sus compañeros al tener que trabajar con niños de su edad cronológica.

2.3. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes

Siguiendo a Webb (1993), un enfoque útil para comprender las necesidades y potenciales problemas de estos chicos, es proceder al examen de las características que los definen y le dan su fuerza y que, no obstante, pueden tener problemas asociados. Se resumen en el Cuadro 1.

3. NIÑOS EXTREMADAMENTE DOTADOS

Son la expresión más nítida del desarrollo disincrónico y en cierta medida tendrían su polo opuesto en el deficiente mental profundo. Pueden definirse como aquellos niños cuya puntuación en los tests de CI se sitúa tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media o aquellos otros que son niños prodigio en un campo determinado. Un CI tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media equivale a 160-170

CUADRO 1
PROBLEMAS ASOCIADOS A LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS (WEBB, 1993).

Características	Problemas concomitantes
1. Rapidez en la adquicisión y retención de la información	1. Impaciente con la lentitud de los otros; antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
2. Actitud investigadora, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	2. Hace preguntas desconcertantes; fuerza de voluntad; se resiste a la dirección, excesivos intereses; espera lo mismo de los demás.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	3. Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
4. Ve relaciones causa-efecto.	4. Dificultad en aceptar lo ilógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe).
5. Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	5. Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios.
6. Disfruta organizando y estructurando cosas y personas; busca sistematizar.	6. Construye sistemas y reglas complicadas; puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.
7. Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas.	7. Puede emplear las palabras para evadir situaciones; se aburre con el colegio y compañeros de su edad; percibido por otros como sabelotodo.
8. Pensamiento crítico; altas expectativas; autocrítico, evalúa a terceros.	8. Crítico e intolerante frente a otros; puede descorazonarse o deprimirse; perfeccionista.
9. Observador persistente; dispuesto a considerar lo inusual; abierto a nuevas experiencias.	9. Enfoque o percepción muy intensos; ingenuidad ocasional.
10. Creativo e inventivo; le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	10. Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por otros como distinto y desacompasado.
11. Intensa concentración; atención amplia y sostenida en áreas de interés; comportamiento dirigido hacia objetivos; persistencia,.	11. Se resiste a la interrupción; descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe; tozudez.
12. Sensibilidad, empatía hacia otros; deseo de ser aceptado por otros.	12. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros; espera de los demás valores similares a los suyos; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
13. Gran energía, presteza, afán; periodos de intensos esfuerzos.	13. Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros; necesidad de estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
14. Independiente; prefiere trabajo individualizado; confía en su capacidad.	14. Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros; inconformista; puede ser poco convencional.
15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad.	15. Puede parecer disperso y poco organizado; frustraciones por falta de tiempo; los otros pueden esperar de él logros continuos.
16. Gran sentido del humor.	16. Ve lo absurdo de las situaciones; su humor puede no ser entendido por los compañeros; puede convertirse en el «payaso» para atraer la atención.

o superior en el test de Stanford-Binet, forma L-M o anteriores. La versión de 1986 tiene un techo más bajo y 140 puntos puede considerarse indicador de capacidad muy alta.

Una definición fenomenológica sería ver la precocidad extrema como el desarrollo asincrónico en el que se combina la capacidad cognitiva precoz con su alto desarrollo para dar lugar a experiencias internas y a conocimientos que son cualitativamente diferentes de la norma. La disincronía aumenta a medida que es más extrema la capacidad intelectual y hace que estos alumnos sean particularmente vulnerables si no se modifica adecuadamente la conducta de padres y profesores para colaborar a su óptimo desarrollo (Kearney, 1996). Silverman (1989) señala que en la escala de Wechsler (WISC-R) se puede hablar de la equivalencia siguiente (Tabla 1):

TABLA 1
CATEGORIZACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS SEGÚN EL CI EN LA ESCALA WECHSLER-R (SILVERMAN, 1989).

Categoría	Cociente intelectual (CI) equivalente	Desviaciones Estándar (D.S.) sobre la media
Moderadamente dotado	115-129	1 D.S.
Medianamente dotado	130-140	2 D.T.
Altamente dotado	145 o superior	3 o más D.T.

3.1. Caracterización de estos alumnos

Se encuentran segregados académica y socialmente; están en desventaja a la hora de ser seleccionados para participar en programas para los más capaces; se saben rechazados por sus compañeros y como señalara Terman, los niños con un CI de 170 o superior tienen más dificultades que cualquier ser humano para vivir satisfactoriamente en este mundo pensado para la persona media. ¿Qué características presentan y cómo identificarlos y educarlos? (Hollingworth, 1945; Terman y Oden, 1947; Silverman, 1989 ; Coriat, 1990; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Morelock y Felman, 1991; Gross, 1993, Kearney, 1996).

a) Características cognitivas

- *Cociente intelectual muy alto*, superior a la media de los chicos tres o cuatro años mayores que ellos.
- *Fuerte desarrollo asincrónico* en la infancia y en la adolescencia. Su capacidad intelectual es impresionante pero no tienen un desarrollo emotivo y social similar ni mantienen el mismo nivel en todas las dimensiones cognitivas; es normal que aún puntuando alto en los diferentes subtests de las escalas de inteligencia tipo Wechsler aparezcan en ellos picos y valles. ...

- *Extrema rapidez en el procesamiento de la información.* Aprenden rápidamente, se saltan pasos en el proceso de aprendizaje y llegan a conclusiones sobresalientes de manera intuitiva, frecuentemente sin saber describir los pasos que han seguido.
- *Estilo peculiar de aprendizaje.* Aparentemente no reflexionan antes de responder, parece que se saltan trozos de información porque intuyen lo que viene después; dan la respuesta antes de que el profesor haya terminado de formular la pregunta o señalan al profesor la idea o palabra que busca en su interior antes de que este sea consciente de la búsqueda.
- *Memoria extraordinaria, comprensión rápida de los conceptos, conocimiento amplio, preciso y muy superior al de los alumnos medios y al de los superdotados no en extremo.* En algunos casos su conocimiento puede distanciarse de la media como si se tratara ya de un profesional y su manifestación suele ser problemática para convivir con profesores y compañeros que ordenan el saber según lo que corresponde a cada edad cronológica.
- *Lenguaje hablado y aprendizaje lector muy precoz, elevado flujo verbal, lenguaje correcto y complejo,* expresión escrita algo más tardía.

b) Características no intelectivas:

- *Suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados en los contextos escolares organizados para los alumnos de capacidad media, no aparecen a los ojos de los profesores como buenos alumnos.* Como consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.
- *Dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan.* Las personas tienden a unirse con sus iguales pero en este caso cabe preguntarse ¿sus iguales en inteligencia, en edad cronológica, en sentido ético? Tienen riesgo de aislamiento social.
- *Saben que son rechazados por sus compañeros, a los que en cierto modo soportan mal* porque existe un abismo entre su propia capacidad y la de los otros y porque son bastante conscientes de su marginación.
- *Elevado desarrollo moral debido a su capacidad de comprensión y de reflexión acerca de los temas límite de la existencia humana;* sin embargo, su capacidad emocional es inferior y, desde este ángulo, son más vulnerables que otros niños. Este extremo fue observado por Hollingworth, apuntado por Terman y es compartido por los especialistas.
- *Aire de ausentes, distantes, ajenos a la realidad, por una parte; por otra, establecen escasa relación entre la pura teoría, que dominan ágilmente, y la realidad próxima.* Coriat (1990) señala estas dos características como singulares de estos chicos respecto de los simplemente superdotados. Considera que tal riqueza intelectual proyectada tempranamente como forma de vida, es en gran medida un mecanismo de defensa socialmente aceptado y que da al niño una salida psicológica al no ser capaz de asumir su complejo mundo interior.

El retrato de este subgrupo quizá haya dado pié a la idea falsa de que los chicos superdotados tienen problemas en el desarrollo social y emocional.

2.2. Diagnóstico y educación

Desde el enfoque psicométrico el diagnóstico acude a dos estrategias: tests de CI y tests de aptitudes de su nivel y de nivel superior, cuando existen. Las pruebas de su nivel tienen un techo muy bajo, no permiten determinar con precisión su extrema capacidad y en ellas los resultados son menos fiables en los valores extremos. Los ocho chicos y cuatro chicas estudiados por Hollingworth tenían en el test de Stanford-Binet un CI de 180 o superior. Otro procedimiento es mediante el empleo de tests de nivel superior como el utilizado por Stanley[1] desde 1971 para seleccionar a los alumnos interesados en el programa SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) o estudio del talento matemático precoz. Es más válido que el anterior y muestra la validez predictiva del procedimiento y lo erróneo de presuponer que los que puntúan por encima del percentil 97 o 99 en las pruebas de su nivel, tienen aproximadamente la misma capacidad (Stanley, 1977; Stanley y Benbow, 1983). Los tests de rendimiento también se utilizan y con un sentido similar. Con la perspectiva de la integración escolar de todos los alumnos, el diagnóstico debe encuadrarse en el marco de los instrumentos y técnicas comunes y se debe implicar en él a todos los protagonistas de la educación. Si no se les detecta y educa preventivamente, quedarán marginados, intentarán encubrir su capacidad y sufrirán notablemente.

Dada su extrema capacidad en su educación conviene jugar con varios modelos:

- *Combinar la aceleración del currículo con experiencias de enriquecimiento* que les permita desarrollar su pensamiento creativo, *y con el agrupamiento por capacidad* o agrupamiento multicurso, de modo que mejoren su autoconcepto y habilidades sociales al interactuar con alumnos de similares recursos cognitivos.
- *Necesidad de un programa individualizado,* que combine el trabajo independiente en el centro, en su casa y en un centro paralelo si se cree conveniente.
- *Educarlos para la diversión, el ocio, el tiempo libre, en juegos aptos para todas las edades.* Son poco aceptados por sus compañeros y tienen escasas probabilidades de ser populares. Hay que darles oportunidades de desarrollar ciertas destrezas de liderazgo y de relación social, siendo el agrupamiento por capacidad un medio óptimo al plantearle desafíos y logros adecuados.
- Debido a la intensidad de sus emociones y a su conocimiento de temas éticos y filosóficos, *precisan apoyo psicológico y* padres y profesores deben dialogar con ellos y ser comprensivos y pacientes.
- *Tutoría entre iguales.* En algunos periodos del horario escolar puede ser monitor de algún alumno o pequeño grupo de alumnos.

---

1 Como se sabe, los candidatos al SMPI son preseleccionados en los propios centros mediante la aplicación de tests de rendimiento matemático baremados para los alumnos de su edad, 12-13 años. Los que se sitúan en el percentil 97 o superior pueden ser candidatos al programa. A estos alumnos se les aplica el SAT-M (*Scholastic Aptitude Tests*), test de capacidad matemática baremado para alumnos de 16-17 años. Pues bien el 3% superior preseleccionado, obtiene en este test de nivel superior todas las puntuaciones posibles de modo que los resultados se distribuyen a su vez según el modelo de la curva normal. Stanley establece cortes en el continuo de capacidad a la hora de prescribir programas docentes y considera altamente superdotado sobre el 20% superior de los preseleccionados (Cohn, 1991).

Silverman (1989) señala que en clases con alumnos moderadamente dotados a menudo desarrollan habilidades de liderazgo, mientras que en las clases regulares son alumnos aislados. Propone los siguientes métodos:

- Programas de educación individualizada.
- Cursos desafiantes adaptados a su ritmo.
- Trabajo independiente en el aula.
- Aceleración.
- Programas y cursos universitarios.
- Mentores o tutores.
- Programas y escuelas especiales.
- Oportunidades de enriquecimiento de la comunidad.
- Educación en su propio domicilio.
- Orientación y apoyo.

4. PREVALENCIA O LA CUESTIÓN DEL UMBRAL

Una cuestión planteada por los medios de comunicación social y el público en general es ¿cuántos superdotados hay? La respuesta es depende del modelo del que se parte y de los objetivos que se persiguen en un programa determinado. Terman utilizó el criterio de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet y con dicho criterio la prevalencia venía a ser entre el 1% y el 5% de la población. Hollingworth elevó el CI a 180 en cuyo caso la prevalencia estimada era de uno a dos sujetos por cada millón de personas si bien se considera es superior. La cuestión es que los puntos de corte en variables de naturaleza continua son arbitrarios, y por ello discutible la decisión de marcar un punto por encima del cual se es superdotado y por debajo del cual no se sería. Las teorías sugieren topes y cada programa decide en función de varios criterios.

Gagné (1993) señala que el percentil 95 o superior en rendimiento académico y el CI igual o superior a 130 son valores entre los que se encontraría del 2% al 5% de la población, valores que se corresponden con el porcentaje señalado por Marland (1972) en su informe para el Congreso de los Estados Unidos y que considera restrictivos. Una perspectiva distinta es la de Renzulli que entiende que inicialmente, en el programa de la puerta giratoria o del triple enriquecimiento, debe participar sobre el 20% de la población. Posteriormente se van autoseleccionando en los niveles superiores de enriquecimiento (Renzulli y Delisle, 1982; Renzulli, 1994).

Un planteamiento restrictivo es el adoptado por Stanley en el SMPY en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore. En este modelo menos del 1% de la población sería superdotada, si bien establece otras categorías pues es consciente de que todos los aspirantes al programa son alumnos muy brillantes en matemáticas.

En nuestro contexto García Yagüe (1986) utilizó un modelo diagnóstico de varios instrumentos y puntos de corte múltiples y en una muestra nacional estratificada resultó seleccionado el 6,13% de la población. Sánchez Manzano (1999) con alumnos de educación primaria de la Comunidad de Madrid considera superdotada el 1.36% de la población.

Gagñé entiende que en determinados campos se puede ser restrictivo pero que para el conjunto de la población y de las capacidades, se puede seguir manteniendo el criterio de Renzulli de considerar valores amplios o en torno al 15% - 20% de la población escolar. La tabla 2 recoge su clasificación de la superdotación que tiende a converger con la de Silverman.

TABLA 2
CATEGORÍAS DENTRO DE LA POBLACIÓN DE SUPERDOTADOS (GAGÑÉ, 1993)

Categoría	Desviación estándar (S.D.)	Cociente Intelectual (CI)	%	Proporción
Básico	+1	± 112-115	15-20%	1 por 5 o 6
Moderado	+2	± 125-130	2-4%	1 por 35 (±10)
Alto	+3	± 140-145	,001-,003%	1 por 600 (±300)
Muy alto	+4	± 155-160	±,00002%	1 por 500.000 (±10.000)

Otra cuestión es si la capacidad tiende a darse en familias como señalara Darwin y en determinados ámbitos geográficos. En el estudio de Terman estaban superrepresentados los alumnos de la clase media y los judíos y subrepresentados los grupos de color y las chicas. Estudios posteriores han confirmado que la alta capacidad tiende a darse más en familias no demasiado numerosas, entre los primogénitos, entre las familias de profesiones liberales y prestigiosas, así como entre los grupos sociales dominantes y en el medio urbano ((Rimm, 1991; Ritchert, 1987, 1991).

El estudio ya citado de García Yagüe, encontró chicos de alta capacidad en todas las clases sociales y en el medio rural y urbano aunque su prevalencia es menor en los medios más deprivados. Este extremo se confirma en el más reciente de Sánchez Manzano (1999). Hay alumnos superdotados en todo tipo de población si bien la frecuencia es mayor en Madrid capital (1,67%) que en las poblaciones rurales (0,98%).

5. EDUCACIÓN, ALTA CAPACIDAD Y GÉNERO

A lo largo del sigo XX ha habido un claro avance en la liberalización de la mujer que ha afectado a la educación de los hombres y mujeres más capaces y ha tenido eco en organismos como la UNESCO (1996). Al mismo tiempo, los cambios en la educación de las chicas están siendo tan rápidos, que su evolución real va por delante de la reflexión científica. Así en el campo que analizamos aspectos ligados a la psicología femenina como el «miedo al éxito» o la «ansiedad ante las matemáticas», muchas de las chicas más capaces sencillamente no lo manifiestan actualmente. También están en plena ebullición las actitudes y expectativas del papel sexual y en ocasiones, son los propios padres los que se han erigido en defensores de las capacidades de sus hijas.

Sin embargo, en la vida adulta los hombres están significativamente más representados en los puestos de alta responsabilidad y en la vida familiar y social se aprecia cierta ambigüedad hacia la mujer trabajadora. Por todo ello vamos a dedicar unas líneas a esta tema.

5.1. Desarrollo de los chicos y chicas más capaces y aprendizaje escolar

Como grupo, chicos y chicas presentan buen desarrollo físico, escolar y social y dan satisfacciones profesionales a sus profesores. Veamos algunas características de las diferentes etapas (Fox, 1979; Kerr, 1985, 1995; Fox y Zimmerman, 1988; Coriat, 1990; Lubinski, Benbow y Sander, 1993).

En la infancia, las chicas evidencian la capacidad más precozmente que los chicos. Terman informaba de que las chicas con alto CI tendían a ser más altas, más fuertes y más saludables que la media de su género aunque pueden ser físicamente menos competentes en gimnasia que los chicos dotados y que los chicos en general. Las moderadamente superiores en CI y rendimiento, es decir las situadas entre los percentiles 90 y 95, gozan de buena salud física y mental y muestran buena adaptación social. Por su parte y respecto a los chicos normales, los más inteligentes también presentan un buen desarrollo personal, escolar, familiar y social.

Ambos géneros establecen en la infancia los estereotipos del papel sexual; sin embargo, es probable que las más inteligentes tengan aspiraciones profesionales más altas que las niñas de su edad así como fantasías profesionales más intensas. En intereses, actitudes y aspiraciones, las chicas dotadas son más similares a los chicos dotados que a la media de las chicas en general y se divierten con una amplia variedad de aficiones y juegos tradicionalmente asociados a los chicos. Disfrutan con periodos de juegos solitarios y mantienen asimismo intereses y juegos típicamente femeninos.

En la adolescencia y respecto de los chicos se producen cambios diferenciales en las actitudes, intereses, aspiraciones y rendimiento de las chicas pero son más sutiles que los que ocurrían hace veinte o incluso diez años, como ocurre también al analizar la evolución de las mujeres brillantes a lo largo de las últimas décadas. Ambos sexos obtienen buen rendimiento, gozan del apoyo de sus profesores si bien pueden tener los problemas propios de esta etapa. Sin embargo, modelos y opciones curriculares como la aceleración parcial de curso o los programas de enriquecimiento fuera del aula ordinaria, son más valorados por los chicos. Las chicas prefieren permanecer con sus iguales en edad, tendencia que va declinando.

A partir de la adolescencia cambia el retrato femenino y las chicas brillantes temen destacar más que sus iguales de uno y otro sexo y tienen menor previsión del futuro. Hacia los catorce años pasan del deseo de autoestima y éxito al de amor y pertenencia, decrece su autoconcepto y la confianza en sí mismas y de algún modo empiezan a padecer el síndrome de cenicienta en el sentido de que esperan que alguien vendrá a resolver su situación. Como señala Kerr (1997a), en la infancia se les premiaba por su éxito académico; en la adolescencia se les pide éxito social y conformismo y aunque mantienen rendimientos iguales o mejores que los de los alumnos superdotados, el descenso de la propia autoestima junto a la bajada de la guardia intelectual, produce

su efecto aunque con menos fuerza que hace dos décadas (Delisle, 1997). Se mantiene atenuado el *miedo al éxito* o temor o verse rechazada por destacar y por hacerlo en un campo reservado al otro género.

En la juventud ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad; hay un preponderancia de hombres en las carreras típicamente masculinas si bien cada vez más atenuada; se ha igualado la presencia de ambos géneros en carreras como medicina y derecho; es prácticamente similar en económicas y aumenta día a día la presencia de las chicas en las típicamente masculinas como las técnicas y con buen rendimiento. La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros. El mensaje sobre su rendimiento profesional es más ambiguo y las chicas se sienten perplejas o prefieren no pensar cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Otras, incómodas con un compromiso profesional exigente que pueden tener que abandonar, optan por metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales. El síndrome de cenicienta y la falta de previsión del futuro es más típico entre las jóvenes, que crecen ignorando más que los chicos las realidades de la vida adulta y las cargas económicas y familiares que deberán asumir. Los chicos planifican mejor su futuro desde la adolescencia siendo los padres los que mayor presión ejercen en este sentido.

Por otra parte, hay indicios de que el cambio y la ambigüedad afectan también a los chicos más capaces y a la población juvenil masculina general, que ven el avance de la joven en lo profesional, su mayor riqueza y responsabilidad en el hogar y la mayor amplitud de intereses que manifiestan sin que exista un esfuerzo similar por percibir y compartir la otra cara de la moneda. Noble (1987) considera necesario orientar a las jóvenes sobre los siguientes estereotipos: que la elección entre carrera y familia son prácticamente excluyentes; que la planificación profesional y el estilo de vida son decisiones prácticamente irreversibles; que la soltería conduce necesariamente a la soledad y la insatisfacción con la propia vida. Realmente son temas de interés general.

Por último, en la edad adulta y comparadas con sus iguales de similar capacidad, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes, extremo que se observó en el estudio de Terman[2] y que se confirma en otros posteriores realizados por Kerr (1985, 1995), Noble (1987), Hollinger y Fleming (1992), Kitano y Perkins, 1996) entre

---

2 Terman estudió a lo largo de cincuenta años a 1.528 superdotados siendo 671 del sexo femenino. Uno de los aspectos que se le ha criticados *a posteriori* ha sido la interpretación dada a las diferencias entre géneros, plenamente ligada al estereotipo social. Recordemos que consideró superdotados a los que obtenían 140 o más puntos en el test de CI de Stanford-Binet. En la edad adulta, la mitad de las mujeres estudiadas eran amas de casa y la otra mitad realizaba además tareas profesionales en puestos menos remunerados y en trabajos de inferior rango académico. A pesar de que algunas tenían una licenciatura equivalente a la de sus compañeros, sus salarios eran notablemente inferiores, bien porque trabajaran a tiempo parcial o porque ocupaban los puestos más bajos en sus respectivos campos. Sus contrapartes masculinos se habían doctorado o habían estudiado postgrados en proporciones importantes y sus salarios y posición social cuadraba ncon el estereotipo del hombre sobresaliente. Terman era hijo de su tiempo y aunque los datos de partida no apoyaban la hipótesis de una mayor variabilidad en el CI del género masculino, tampoco avanzó nuevas hipótesis. Las pruebas de CI no daban diferencias significativas entre hombres y mujeres y un dato de marca como este debió hacerle dudar de las explicaciones simplistas, pero fue incapaz de ir más allá y se dejó atrapar por sesgos y estereotipos (Cfr. Vialle, 1994).

otros. La edad de casarse y de tener hijos parecen ser determinantes para el futuro profesional de las mujeres brillantes. Cortar el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud, suele conducir a situaciones irreversibles en cuanto al grado y nivel de los logros posteriores. Porque se espera de las mujeres que asuman cargas familiares no asumidas por la mayoría de los hombres, y las más inteligentes se encuentran a menudo atrapadas entre sus vidas personales y profesionales (Terman y Oden, 1947; Kerr, 1995; Weyand, 1999).

Por otra parte, en estas mujeres aparecen comportamientos típicamente femeninos que parecen producidos por los contextos en los que se desenvuelven. Así les cuesta trabajo decir «yo» y son capaces de decir «nosotros»; experimentan confusión con sus propios intereses y valores aún cuando los tienen y sólidos y toman prestados los de sus socios; se sienten raras, incómodas en determinados momentos y puede darse en ellas el síndrome del impostor[3]; no renuncian de sus convicciones que progresivamente orientan su propia vida aunque puedan ocultarlas; aman el trabajo y son capaces de dedicarle tiempo y tiempo; tienden a integrar innumerables tareas y funciones profesionales, personales, familiares y sociales (Kerr, 1995).

Terminamos reseñando un estudio sobre un prototipo de mujer con éxito, las catedráticas de universidad del que extraemos los siguientes datos (Tabla, 3).

De un total de 5.785 catedráticos de universidad, 555 (9,5 %) son mujeres; de ellas sólo 141 (5,8 %) hace diez o más años que obtuvieron la cátedra. Esta se obtiene en edades maduras o entre los cuarenta y los cincuenta años y sin embargo, un 37,4 % no tiene hijos y el 26.8% se declara soltera. Al describir su trayectoria docente, señalan el

TABLA 3
ESTADO CIVIL Y NÚMERO DE HIJOS ENTRE LAS CATEDRÁTICAS DE UNIVERSIDAD (GARCÍA DE LEÓN Y GARCÍA DE CORTÁZAR, 1997)

Estado civil	%	Número de hijos	%
Soltera	26.8	Ningún hijo	37.4
Casada	59.8	Uno	18.5
Divorciada	1.4	Dos o tres	41.3
Viuda	2.0	Cuatro o más	2.8

3 Este síndrome describe un sentimiento de autoestima extremadamente bajo que tiene lugar cuando se logra el éxito y se atribuye a factores ajenos a la propia capacidad y esfuerzo y, en consecuencia, perciben su imagen exterior de persona brillante y con reconocimiento como algo accidental e inmerecido que puede ser descubierto. Muchas chicas y mujeres altamente capacitadas y preparadas tienden a considerar la mediocridad en cualquier terreno como un desvalor y el rechazo de una oportunidad como una pérdida de posibilidades y se marcan objetivos cada vez más altos en todos los órdenes de la vida. Esta inadecuación a la realidad se manifiesta en una ansiedad permanente, reacción que afecta escasamente al grupo de los hombres con éxito que tienden a atribuirlo en primer lugar a su capacidad y esfuerzo y secundariamente a factores como oportunidad y azar.

gran trabajo que realizan y que pese a ser minoría desempeñan en facultades y departamentos funciones poco reconocidas socialmente; tienen un amplio currículo científico y profesional que no valoran en demasía y el 95% no manifiesta aspiraciones por el desempeño de funciones públicas fuera de la Universidad.

Por otra parte, en este grupo hay lo que las autoras denominan *superpluses*. Es decir, hay factores favorables en exceso respecto a las mujeres en general en cuanto a origen social, educación recibida, alianzas matrimoniales, contexto social en general, factores de élite en una palabra. Concurren además factores anómalos o «singulares cataclismos biográficos» como quiebras familiares, muerte del padre o de la madre, que las han situado en situaciones atípicas en las que tuvieron que desplegar una energía que no hubiera sido posible o necesaria en circunstancias normales. En tercer lugar se aprecia en estas profesoras una vida de sacrificio, una especie de *vía crucis* que sería desmoralizador para el resto de las mujeres. Factores cuyos efectos acumulativos les ha permitido alcanzar el extremo superior de la profesión, lo que si es muy loable desde cierta perspectiva, no resulta especialmente modélico para el común de las mujeres que ni pueden, ni quieren ni deben someterse a un alto esfuerzo para lograr cotas que obtienen los hombres con menor energía.

5.2. Prevalencia de los chicos y chicas con alta capacidad

El resumen puede ser que hay más chicos que chicas diagnosticados como de alta capacidad, especialmente en el caso de la capacidad extrema y que aparecen en las chicas algunos conflictos típicos como preocupación por destacar o verse aislada. La matización a añadir es que en los años recientes se desdibuja la tendencia.

Trabajos de los ochenta (Kerr, 1991) informan de que en el *American College Testing (ACT)*, test que realizan los alumnos americanos al terminar la educación secundaria, el 61 % de los que puntúan por encima del percentil 95 son varones así como el 72 % de los que están por encima del percentil 99. Por subtests, los chicos son superiores a las chicas en el ACT de matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales; en el de inglés sobresalen las chicas. Por otra parte, resultados obtenidos en un estudio longitudinal sobre 1.179 adolescentes en la década de los noventa (Alfeld y Corinne, 1999) señalan que la capacidad se ha convertido en un determinante más importante que el género a la hora de elegir estudios. Los más capaces eligen o piensan elegir mayoritariamente carreras duras con independencia del género, si bien las chicas eligen matemáticas y física en mayor medida que los estudios técnicos. Son las más capaces las que manifiestan aspiraciones académicas más altas y a esta edad no presentan conflictos psicológicos como ansiedad o el dilema carrera *versus* familia.

En nuestro contexto dos trabajos recientes con muestras de la Comunidad de Madrid ratifican la menor presencia femenina. En el ya citado de Sánchez Manzano (1999) con alumnos de educación primaria del 5% superior en el test de Raven, el 43.7% pertenece al sexo femenino; en la muestra final que establece el punto de corte en el 1.36% superior en CI, el 46% son chicas. En otro estudio con adolescentes superdotados que establece el punto de corte en el 2% superior en CI; la presencia femenina es del 30% (Pérez y Domínguez, 2000).

5.3. Capacidad matemática superior y género desde el SMPY de Stanley

Diagnostica la extrema capacidad matemática a la edad de 12-13 años y observa su evolución a través de un diseño longitudinal de varias cohortes, lo que hace del SMPY un observatorio ideal para conocer las diferencias de género en el campo donde han sido más significativas y constantes. Iniciado en 1971, en 1983 Stanley y Benbow publican un artículo en el que informan sobre diferencias en capacidad matemática a favor del sexo masculino y concluyen que no pueden atribuirse a la socialización diferencial, trabajo que produjo reacciones en la comunidad científica[4]. Posteriormente han ido publicando otros estudios hasta abrirse camino una línea de investigación sobre evolución y resultados según el sexo. De estos trabajos se concluye que hay diferencias regulares de género a la edad de doce-trece años a favor de los chicos en razonamiento matemático, espacial y mecánico y que existe una preponderancia de varones en la cola superior de la distribución de la capacidad para el razonamiento matemático, conclusiones que han sido matizadas pues si bien las diferencias iniciales se mantienen, ha habido un importante cambio en la interpretación dada a dichos datos así como búsqueda de nueva información y análisis más afinados (Benbow, 1992; Benbow y Stanley, 1982, 1983a, 1983b; Benbow y Minor, 1986). Lubinski, Benbow y Sanders (1993, 701) son exponentes del nuevo enfoque:

> La preponderancia de varones en la cola superior... es un punto crítico entre los géneros pues hay evidencia que sugiere que los varones presentan mayor dispersión que las mujeres en varias características intelectuales y lo que es quizá más interesante, que varían aún más en características en las cuales el grupo femenino tiene una media superior como suele ocurrir en las pruebas verbales. Y si la dispersión del grupo masculino es más extrema, como trabajamos con la

---

4 Es esclarecedor seguir la evolución e interpretación sobre las diferencias; la polémica acaecida entre Stanley (Stanley y Benbow, 1983) y Alenxander y Pallas (1983) a raíz de la publicación de Stanley y Benbow que revisaba los diez primeros años del SMPY; la contraréplica de Stanley (Benbow y Stanley, 1983b), la finura de datos e interpretaciones más profundas (Lubinski, Benbow y Sander, 1993). Stanley y Benbow mantuvieron lo esencial de sus conclusiones y precisaron que se referían a estudiantes del 3% o del 1% superior de la población, que en el nivel de capacidad media la ejecución matemática podría obedecer a otro patrón. Hay autores que se preguntan cómo explicar la convergencia en las puntuaciones medias de los grupos generales mientras permanecen pronunciadas en el caso de los superdotados. Avanzan dos explicaciones, el *método de construcción* de los tests pues no se sabe si contienen sesgos sexuales y el *grado de dispersión* de las medias que sería (es) mayor en el género masculino. El estudio de Friedman (1989) sobre un centenar de investigaciones con muestras generales de alumnos de enseñanza primaria y secundaria concluye que la *diferencia media* entre los géneros en capacidad matemática es muy pequeña y ha decrecido desde 1974 a 1987, intervalo abarcado por el meta-análisis. Análisis de los modelos de socialización, expectativas, opciones curriculares, descenso del miedo al éxito muestran que las chicas no están fracasando en los estudios científicos. Simplemente eligen más otras opciones curriculares porque les atraen más, exigen menos dedicación, son más fáciles de gerenciar con responsabilidades futuras, porque muestran intereses más amplios que los chicos dotados y lo materializan eligiendo cursos de matemáticas y de lenguas en la misma proporción mientras los chicos eligen seis veces más cursos del primer tipo que del segundo o por todas estas razones. Por otra parte, las que deciden entrar en el campo del número, tendencia en aumento, obtienen en él altos rendimientos y no suelen padecer conflictos ni miedos.

> cola superior de la distribución, esta cola contiene un excesivo número de varones. Sin embargo, las diferencias de género en dispersión y nivel a menudo operan concertadamente y tienden a producir especiales disparidades en la proporción de sujetos de cada sexo en los extremos... Resultados del programa SMPY ilustran lo anterior. En el grupo del 1% superior las diferencias de género son triviales en el SAT verbal y también en el test de Raven de nivel superior. Y aunque existen diferencias significativas en capacidad espacial y razonamiento mecánico, por sí solas no explican la desproporción de chicos y chicas dotados que optan por carreras científicas y técnicas. El criterio de satisfacción o atracción por las ingenierías y las ciencias no se da con la misma frecuencia en chicos que en chicas; y estas diferencias de género en características no intelectivas se suman a éstas y amplifican las disparidad en sus opciones curriculares.

Concluyen que en cualquier caso, la mayoría de las chicas dotadas para las matemáticas y particularmente todas las que superan el criterio establecido en el SMPY tienen capacidad intelectual mas que suficiente para cursar cualquier currículo científico, si a su capacidad añaden el entrenamiento, la confianza, expectativas y actitudes necesarias para explorar el concepto de número u otra abstracción, conclusión fácil de compartir. Factores sutiles operan en el menor atractivo de las ciencias para el género femenino y tienen que ver con las funciones asignadas a cada sexo cristalizadas en características complejas de personalidad que no entramos a analizar. En todo caso señalan que la formulación que hiciera Thordinke de «*personas versus cosas*» siendo el primer polo típico del género femenino y el segundo del masculino, reflejan mejor la realidad actual si los polos son «*orgánico versus inorgánico*».

Para esbozar nuestra realidad y porque las elecciones de las chicas que deciden estudiar en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) parecen confirmar la atracción por el polo «orgánico» *versus* el «inorgánico», ofrecemos datos que muestran las carreras superiores más elegidas por ellas a lo largo de once años (Tabla 4) y que son

TABLA 4

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA PARA EL GÉNERO FEMENINO EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM, CD-ROM. CURSO 1998-99)

Carrera/Curso académico	1985-86	1991-92	1996-97
ETSI de Caminos, Canales y Puertos	6.36%	16.31%	21.99%
ETSI Aeronáuticos	6.67%	15.40%	44.11%
ETSI de Telecomunicaciones	8.19%	18.18%	23.19%
ETSI de Minas	11.98%	17.35%	21.21%
ETSI de Montes	19.21%	31.27%	41.22%
ETS de Arquitectura	25.58%	37.27%	44.11%
ETSI de Agrónomos	27.30%	34.98%	41.88%
ETSI de Informática	30.64%	27.45%	22.99%

arquitectura, agrónomos y montes, afirmación válida para las diplomaturas aunque no reflejemos los datos; las que menos le atraen son las más «inorgánicas» o caminos y telecomunicaciones. Obviamente, en este caso y en otros nos referimos a alumnos capaces o con buen rendimiento que pueden ser o no superdotados desde determinadas teorías.

6. SUPERDOTADOS CON PROBLEMAS ESCOLARES Y MAL RENDIMIENTO

Unas pinceladas para esbozar la paradoja de que existan alumnos superdotados que fracasan en la escuela a pesar de su capacidad o a causa de su capacidad que es ignorada y hasta violentada. Son alumnos procedentes de todos los medios sociales pero más frecuentemente de las clases socialmente bajas, del medio rural y de los grupos étnicos marginados; manifiestan los problemas a lo largo de la escolaridad obligatoria siendo la motivación de logro la dimensión más sensible; aparecen a los ojos de los profesores como perezosos, desinteresados, rebeldes o cargantes; son descritos como «capaz de hacer mucho más» y no manifiestan su capacidad de forma clara o aceptable. En términos psicométricos muestran discrepancia significativa entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar.

6.1. Caracterización general

Desde la perspectiva psicológica tres características los definen a saber, escaso control de la propia conducta, pobre autoconcepto y encubrimiento de la capacidad. Son alumnos que tienden a atribuir a factores externos el control o la causa de éxitos y fracasos. El pobre autoconcepto ya fue observado por Terman en los superdotados con bajo rendimiento. Son indecisos, poco perseverantes, con tendencia a los sentimientos de inferioridad, con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros (Whitmore, 1980, 1986; Pendarvis y otros, 1990).

Un pequeño grupo enmascara su capacidad sin que aparentemente tenga problema alguno y sin que se sepa qué beneficios podrían obtener de ello; son miembros escasamente productivos. Otro pequeño grupo es consciente de su superioridad intelectual pero la oculta en su propio beneficio ya para reducir el tiempo que debe pasar en las tareas de clase, ya para gastar bromas a los profesores y disfrutar con la admiración de sus compañeros; ya para manipular a los otros liderando acciones ilícitas en las que aparentemente no está implicado. Otro pequeño grupo es denominado como doblemente excepcional porque presenta discapacidad física o sensorial, problemas de aprendizaje y alta capacidad al mismo tiempo. La discapacidad dificulta la expresión de la capacidad y su diagnóstico y, por otra parte, el alumno primero debe aprender a convivir con dicha discapacidad y sólo en segundo lugar se repara en su inteligencia.

Desde la perspectiva sociológica se dice que proceden predominantemente de entornos pobres social y culturalmente hablando, con bajas expectativas, pobres en estímulos, escasa valoración de la educación a largo término, con un sistema de autocontrol débilmente desarrollado y con un lenguaje pobre y poco estructurado. Viven la experiencia escolar sin apropiarse plenamente sus valores y sin integrarse satisfactoriamente pues

en la escuela predominan los trabajos rutinarios, de carácter cerrado, con un ritmo demasiado lento y pobre anclaje en la experiencia del alumno; llegan a la educación secundaria con bajo rendimiento y en este nivel se manifiesta principalmente la precariedad de sus logros (Butler-Por, 1987; Wallace, 1988; Van Tassel-Baska, 1989, 1992). Seeley (1993) apunta los siguientes factores de riesgo producidos desde la propia escuela:

- Percepción del trabajo académico como demasiado fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Los clichés de la escuela resultan alienantes.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del orientador, «amóldate o abandona».
- Conflictos con los profesores, en la escuela secundaria especialmente.
- Desean respeto y responsabilidad por parte del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes sólo para ocupar el tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesor.
- Poco aprendizaje con significado para la experiencia del alumno.

6.2. Perspectiva familiar

La familia es el ámbito natural de convivencia y en su seno se viven con toda intensidad los valores más nobles y duraderos junto a los conflictos emocionales, los celos y el derrumbamiento de sus miembros y se gestan y consolidan los valores, actitudes y hábitos rectores de la conducta infantil. La relación familia-alta capacidad se ha analizado desde diferentes perspectivas siendo una más la de quienes incluyen entre los superdotados con riesgo de fracaso a los hijos no queridos, rechazados o de padres separados (Silverman, 1991; Butler-Por, 1993; Freeman, 1993). Analicemos otras.

a) Estructura, clima y valores de las familias con hijos con buen y mal rendimiento escolar.

Rimm (1991) sintetiza varios estudios referidos principalmente a alumnos procedentes de la clase media y concluye que la estructura familiar de ambos grupos es similar en cuanto que los superdotados proceden mayoritariamente de familias de tamaño medio (2,59 hijos), son varones primogénitos e hijos de padres cultos y maduros y con baja tasa de separación. El clima familiar sí diferencia a ambos tipos de familias. En el grupo con problemas de rendimiento los miembros de la familia tienen bajos intereses personales, existe discordia entre sus miembros, el estilo educativo es liberal en principio pero inconsistente, las relaciones entre los padres son buenas en dos tercios de los casos y pobres las relaciones entre padres e hijo y entre hermanos y la organización familiar es inconsistente y manipulable por el superdotado. *Los valores* de ambos grupos son similares en cuanto que orientan al hijo hacia el rendimiento, mantienen hacia él expectativas razonables y le proveen enriquecimiento tempranamente. Sin embargo, los padres cuyos hijos obtienen mal rendimiento están menos satisfechos con sus ocupaciones profesionales o domésticas, mantienen con el centro escolar relaciones escasas o problemáticas y no apoyan el aprendizaje autónomo del hijo y su motivación intrínseca.

b) La relación inmadura padres-hijo origen del bajo rendimiento. Hay padres que proyectan en los hijos sueños y aspiraciones no logrados, invierten en ellos gran parte de su propia vida y terminan por dominarlos en cierto grado. En otros casos, la presión hacia el rendimiento no conoce límites, abruman al hijo con recomendaciones, no le dejan aprender de sus propios errores y termina con problemas escolares, en gran medida como conducta defensiva.

Otro tipo de rendimiento pobre tiene su causa en la relación inmadura establecida entre uno o ambos progenitores y el hijo superdotado, relación que absorbe la mayor parte de la energía del hijo, que poco a poco se consagra a satisfacer las necesidades insatisfechas del adulto querido, olvidando su propia identidad y sus necesidades de crecimiento y apoyo. Es un tema complejo y en los casos extremos, son los psiquiatras los que los diagnostican en toda su crudeza e intentan su recuperación (Miller, 1992; Kaufmann y Parkinson, 1996; Weyand, 1999).

Es un tipo de relación peculiar en la que el hijo, comúnmente la hija, termina siendo madre de su madre porque percibe su vulnerabilidad. Estas niñas desarrollan tempranamente una conciencia mayor de los sentimientos ajenos; perciben el significado subyacente a los comportamientos y las relaciones; saben cuándo y quién la necesita y en beneficio de su familia hace lo que esta inconscientemente le pide. La relación se gesta lentamente. Por su capacidad emocional y su sentido ético del vínculo con los seres significativos, las mujeres y las niñas son más proclives a esta problemática que puede darse también en el caso de padres e hijos pues hay todo un gradiente en este tipo de relación inmadura. Para frenar sus efectos y reconducirla, es preciso que la persona afectada reconozca que su vida actual está influida por decisiones inconscientes tomadas anteriormente; que dichas decisiones han de convertirse en conocimiento consciente y ser objeto de examen racional para tomar en su lugar otras nuevas en las que cuenten sus propias necesidades. No es fácil.

6.3. El efecto de la propia escuela

Los problemas generados desde la propia escuela serían (Torrance, 1965, 1986; Whitmore, 1986; Wallace, 1988; Fedhulsen, VanTassel-Baska y Seeley, 1989):

a) Presión hacia la media. La presión hacia los estándares existentes es muy fuerte y se ejerce de forma sutil o descarada por parte de compañeros y profesores. La realización de determinadas tareas a un ritmo más rápido o con un esfuerzo menor que el que requiere a los iguales, se percibe como algo que excede los resultados a esperar y las normas del centro aunque haya requerido del alumno un esfuerzo razonable. Lo más frecuente es que la escuela se desentienda de las necesidades de los más capaces ignorando que no son superhombres sino que para un buen ajuste escolar, necesitan del buen profesor y de la enseñanza adecuada, de forma análoga a como lo necesitan los discapacitados y los alumnos medios.

b) Autocontrol, esfuerzo y resultados escolares. Aunque los alumnos superdotados poseen buen autocontrol, los que fracasan llegan a carecer de recursos para regular su avance escolar. Las relaciones entre capacidad y esfuerzo y resultados escolares se ejemplifican en el Cuadro 2.

CUADRO 2
RELACIONES ENTRE RESULTADOS ESCOLARES Y CAPACIDAD-ESFUERZO

		Resultados	
		+	-
CAPACIDAD - ESFUERZO	+	Cuadrante 1 ++ Buen Rendimiento	Cuadrante 2 +- Transición al mal rendimiento
	-	Cuadrante 3 -+ Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 — Mal rendimiento consagrado

El cuadrante 1 refleja la situación óptima, hay ajuste entre capacidad y esfuerzo por un lado y resultados por otro. El cuadrante 4, esfuerzo negativo-resultados negativos, representa el síndrome del mal rendimiento y es el desenlace natural de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3. Son alumnos que han perdido la motivación por la escuela, adolecen de hábitos y de autonomía en el trabajo intelectual porque no han sido requeridos por las tareas escolares, el esfuerzo personal es errático o inexistente pues el centro ha exaltado el «trabajo y los valores solidarios» a ritmo del grupo, marginando o penalizando el rendir de acuerdo a la capacidad y llegan a perder el control sobre su aprendizaje. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su capacidad no tiene opción a manifestarse. Ha quedado encubierta.

c) Inadaptación escolar. Consecuencia natural de un currículo inadecuado, aparecen en el alumno conductas típicas como la falsa fatiga producida por el tedio de un trabajo rutinario y por la desaprobación si da rienda suelta a su capacidad interior o se establece por su cuenta desafíos intelectuales más apropiados; la distracción, los problemas de conducta como indisciplina, rebeldía, retraimiento, absentismo. Las respuestas de estos alumnos siguen dos direcciones predominantes marcadas por el conformismo extremo o la dominancia excesiva y el mal rendimiento adquiere múltiples variantes antes de hacerse crónico.

Las características de este tipo de alumnos son las siguientes (Wallace, 1988; Whitmore, 1980; Van Tassel-Baska, 1989, 1992; Seeley, 1993):

- C.I. por encima de 130-140 medido por el test de Stanford-Binet o el WISC-R.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en alguna área especial.
- Baja autoestima y muy autocrítico.
- Emocionalmente inestable.
- Espíritu autónomo, autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.
- Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.

- Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.
- Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Pero también:

- Creativo si tiene interés.
- De aprendizaje rápido.
- Plantea preguntas sorprendentes y provocativas.
- Persevera en la tarea si está motivado.
- Dado al pensamiento abstracto.
- Da respuestas originales a preguntas abiertas

7. HACIA LA REVERSIBILIDAD DEL MAL RENDIMIENTO

Simplemente apuntar los elementos que se consideran críticos para que la estrategia y plan docente a diseñar tengan probabilidades de éxito, elementos que apuntan a la misma diana: restablecer la confianza del alumno en sus propios recursos al ofrecerle un currículo y unas oportunidades de interacción que le plantean retos adecuados. Dichos ingredientes críticos son: a) Establecer con el alumno comunicación auténtica, interpersonal; b) Cambiar las expectativas hacia el alumno y del alumno dándole oportunidades de trabajar con sus iguales en capacidad para que mejore su autoconcepto, aprenda habilidades sociales, se enfrente a desafíos intelectuales adecuados y obtenga en ellos el rendimieno y reconocimieno debidos, y c) Proceder a la corrección de las deficiencias y la potenciación de sus capacidades basándose en un diagnóstico prescriptivo. Hay además otros elementos que refuerzan el efecto de los anteriores sin ser los nucleares. Un breve comentario de la estrategia global que abarcará una serie de pasos con desigual importancia (Whitmore, 1986; Richert, 1987; González y Hayes, 1988; Rimm, 1991):

a) Diagnóstico de las capacidades, recursos y deficiencias del alumno. Exploración de las áreas usuales para que se aprecien crestas y valles incidiendo en los indicadores de capacidad alta e inusual.

b) Establecimiento de comunicación, de relación interpersonal sincera con el alumno y esfuerzo por concienciar a profesores y familia de la gravedad del problema y de la necesidad de actuar de forma inmediata y conjunta. Si algún miembro tiene confianza en la capacidad del alumno, es el momento de decírselo con claridad.

c) Cambio de expectativas hacia el alumno y del alumno. Nuevos modelos de actuación docente[5]. Este punto y el anterior son cruciales. Se trata de adaptar la escuela al alumno a través de la organización escolar o mediante el agrupamiento parcial por capacidad y practicar con estos alumnos cierta aceleración del currículo; y de adaptar el currículo

5 Una somera revisión de los resultados obtenidos con la aplicación de programas de aceleración, enriquecimiento y agrupamiento por capacidad puede verse en una nuestra colaboración en un número anterior de esta Revista y una exposición más detallada de los principios que deben guiar la adaptación del currículo se puede encontrar en nuestro libro ya citado.

actuando en tres dimensiones o en el contenido, el método de enseñanza y el producto a exigir. Por ello el plan de acción tiene tres soporte, el profesor, los compañeros y el currículo. El mejor profesor es el que es sensible a la naturaleza de la superdotación porque sabe discernir qué es y qué no es ser superdotado y sabe reconocer los desequilibrios del desarrollo, su vulnerabilidad, miedo al fracaso, autocriticismo destructivo y disconfor social. Evalúa cuidadosamente las habilidades del alumno para preparar el trabajo de recuperación y para que participe en otras actividades y pueda tener en ellas recompensas inmediatas. Ve los errores como parte natural del aprendizaje si se trabaja en actividades de adecuado desafío intelectual y orienta al estudiante para que aprenda a enfrentarse con los sentimientos de frustración y a controlar el propio aprendizaje. Consciente del insustituible papel de los iguales, lo agrupará con otros alumnos de alta capacidad en parte del horario escolar y mediante debates, discusiones y trabajo cooperativo, hacen atractivo el trabajo escolar y le ayudarán a cobrar confianza en su capacidad. Pertenecer a un grupo de iguales es un apoyo muy importante y le ayudará a ahuyentar los sentimientos de rechazo. Finalmente, el curriculo que estará diseñado para acomodarse a los puntos fuertes y débiles del alumno. La mayor parte de la jornada se empleará en actividades que desarrollen sus habilidades y recursos; las actividades de recuperación irán a subsanar los fallos previamente diagnosticados. Las actividades que resultan más motivadoras son del tipo de interrogar, formular y comprobar hipótesis, experimentar, probar, descubrir que le muestran caminos nuevos y les dificulta caer en la rutina y la pasividad.

c) Corrección de las deficiencias. El síndrome del mal rendimiento lleva consigo carencias en los conocimientos básicos y en los hábitos y estrategias de trabajo y en los que lo padecen, ha arraigado un estilo de aprendizaje caracterizado por: a) Una acusada irregularidad en la puesta en juego de sus capacidades intelectuales que determina un permanente cambio de estilo de trabajo; b) Tendencia a funcionar en los niveles más concretos aún cuando sean capaces de acceder a los más abstractos, y c) Incapacidad para organizarse un método de trabajo encaminado a la consecución de un fin. Pero si se ha acertado en el diagnóstico y en el establecimiento de la comunicación, la corrección de las deficiencias puede ser relativamente fácil pues son de aprendizaje rápido y es improbable que las lagunas se extiendan al conjunto de los aprendizajes.

e) Modificación del sistema de refuerzos. Se ha abundado en los rituales de autocompasión, evasión, imponderables y propósitos que desencadenan estos alumnos para prevenir el malestar de los adultos y el suyo propio. Estas conductas necesitan ser modificadas y establecer en su lugar objetivos a corto y medio plazo. Estamos en el terreno de la modificación de actitudes y hábitos, aspecto nuclear de la pedagogía y en los principios de coherencia que deben guiar la educación de cualquier alumno y de estos como consecuencia.

8. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

Este tema lo hemos abordado parcialmente (Jiménez Fernández, 2000b) y venimos a señalar que comprensividad y atención a la diversidad, los dos pilares de la

LOGSE, han conocido un desarrollo desigual. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años ha significado una importante expansión del currículo común, más allá de los problemas que está suscitando una ampliación que debe consolidarse (Rodríguez Diéguez y col., 1999); la atención a la diversidad de los alumnos menos capaces ha cuajado en un modelo propio que habrá que mejorar pero que ha sido incorporado al sistema escolar. Sin embargo, los alumnos más capaces han sido ignorados como se aprecia al repasar la propia ley, los instrumentos contemplados para atender a la diversidad o los materiales desarrollados a comienzos de los noventa para orientar su desarrollo; en todos estos casos apenas si se les contempla explícitamente y tienen necesidad de ello cómo hemos querido mostrar. Con todo, se han producido cambios significativos que es preciso consolidar y ampliar. Por ello se puede calificar el panorama como esperanzador y débil al mismo tiempo.

Esperanzador porque estamos en una situación sin precedentes para atender a los más capaces. Tenemos legislación escolar, algunas publicaciones propias, una treintena de asociaciones de diverso tipo en pro de los superdotados, grupos de trabajo en algunas universidades, experiencia en la integración escolar de los menos capaces que puede ayudar a generalizar el modelo, menor número de alumnos por aula, es una tendencia en alza en los países desarrollados[6], hay cierto malestar en parte del profesorado que considera que el sistema se ha volcado en la integración de los menos capaces ignorando en demasía a los más capaces[7], existen centros de diagnóstico y algunos programas de enriquecimiento curricular extraescolar si bien vinculados sólo a la iniciativa privada; los dos últimos informes del Consejo Escolar del Estado recogen el número de alumnos «sobredotados» autorizados a acelerar curso; hay cierto interés social fundamentalmente en los padres y más recientemente en el sistema escolar y en la sociedad.

Pese a lo anterior, el panorama es débil porque el olvido viene de lejos y lo existente se puede consolidar o ignorar nuevamente. Salvo excepción, los planes de estudio de la diplomatura de magisterio y de las licenciaturas de pedagogía y psicopedagogía

---

6 Sin entrar en las dimensiones que tiene en países como Estados Unidos e Isrrael, en los últimos tiempos es frecuente que la prensa se haga eco del tema. El diario *El mundo* del 19 de septiembre de 2000, dedicaba la página 35 a la siguiente noticia: «*Una burbuja de cristal para los listos de la clase. Reino Unido tendrá aulas especiales para los alumnos brillantes en el 2003*». El diario *EL país* de 5 de marzo del 2001 dedica parcialmente la página 34 al siguiente titular «*Una selectiva escuela superior francesa admitirá a los mejores alumnos de los institutos pobres. La École Libre des Sciences Politiques adopta la «discriminación positiva» para evitar el elitismo*». El 21-II-2001 THE DAILY TELEGRAPH dedicaba la página 26 (Educación)a un documentado y ponderado artículo que titulaba «*Nunca demasiado listo para un profesor*», con el subtítulo «*Los alumnos inteligentes necesitan buenas clases tanto como cualquier otro alumno pero es importante encontrar la aproximación adecuada*».

7 El curso de *Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Alta Capacidad* que se imparte en nuestra Universidad, es seguido por un notable grupo de profesores de educación primaria y secundaria de toda la geografía nacional. Varios de ellos señalaban que como profesores de educación especial y de psicopedagogía recién titulados, deberían tener alguna referencia de *toda* la educación especial y, sin embargo, ignoraban la temática de la superdotación. Sí han tenido asignaturas que han tratado los distintos tipos de deficiencias. En el estudio citado del INCE (Rodríguez Diéguez y col. 1998) los profesores manifiestan insatisfacción porque no se atiende adecuadamente a los más capaces.

no tienen asignatura específica referida a estos alumnos; la Administración Escolar se ha interesado e interesa por ellos a remolque de las circunstancias como hemos apuntado en esta misma revista (Jiménez Fernández, 1997), la proliferación de asociaciones es síntoma de interés pero también de precariedad y tendrá que pasar un tiempo para conocerlas por sus frutos; como constatara García Yagüe hace quince años (1986), a lo largo del último decenio tampoco ha merecido la atención que habría significado hacerlo objeto total o parcial de un Congreso en nuestras sociedades científicas o de un monográfico en sus órganos de expresión escrita; en el profesorado no existe sensibilidad ni preparación adecuadas. Con todo, el balance es positivo pero no hay aún bases sólidas.

Cerramos estas líneas con la esperanza de que la escuela, nuestra escuela, afronte desde preescolar la diferenciación del currículo en el marco del centro ordinario. No se trata de segregarlos pues como los demás alumnos tienen que aprender a convivir y a compartir. Se trata de integrarlos plenamente en la escuela y en la sociedad liberando la realidad de las diferencias humanas de atavismos y estereotipos que sólo contribuyen a oscurecerla, y a hacer que prevalezca aquel viejo dicho de que la cuerda se rompe por la parte más débil. Por ello concebimos la atención a su diversidad como mayor igualdad de oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Alfeld, C. y liro, J. (1999). Gender, achievement, motivation, and mental healtj among adolescents in the 1990. Gifted hig school students. *Humanities and Social Sciences*, 60 (5-A).

Alenxander, K.L. y Pallas, A.M. (1983). Reply to Benbow and Stanley. *American Educational Research Journal*. vol. 20 (4), 475-478.

Benbow, C. (1992). Academic Achievement in Mathematics and sciencie of Students Betwen Ages 13 and 23: Are there Differences Among Students in the Top One Percent of Mathematical Ability. *Journal of Educational Psychologic*. Vol. 84 (1), 51-61. ?.

Benbow, C.P. y Stanley, J.C. (1982). Intelectually Talented Boys and Girls: Educational Profiles. *Gifted Child Quarterly*. vol. 26 (2).

Benbow, C. y Stanley, J.C. (1983a). Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability: More Facs. *Science*. Vol. 222, 1029-1031.

Benbow, C. y Stanley, J.C. (1983b). Differential Course-taking Hypothesis Revisited. *American Educational Research Journal*. Vol. 20 (4), 469-573.

Benbow, C. y Minor, L. (1986). Mathematically Talentd Males and Females and Achievement in the High School Sciences. *American Educational Research Journal*, v. 23 (3), 425-436.

Butler-Por, N. (1997). *Underachievers in schooll: Issues and intervention*, Chichester, John Wiley.

Cheng, P. (1993). Metacognition and Giftedness: The State of the Relationship. *Gifted Child Quartely*. vol. 27 (3), summer, 105-11.

Clance, P.R. (1985). The imposter phenomenon. *New Women*, 15 (7), 40-43.

Cohon, S.J. (1991). Talent Searches, en Collangello, N. y Davis, G.A., o.c., 166-177.

Colangelo, N. y Davis, G.A. (1991). *Handbook of Gifted Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon.

Consejo Escolar Del Estado (1998). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. MEC/ Consejo escolar del Estado.

Consejo Escolar Del Estado (1999). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. MEC/Consejo Escolar del Estado.

Coriat, A.R. (1990). *Los niños superdotados*, Barcelona, Herder.

Delisle, J.R. (1991). Gifted adolescents: Five steps toward Understanding and Acceptance, en Colangelo, N. y Davis, o.c., 475-482.

Ellis, J. y Willinsky, J. (1999). (Ed.) *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid. Narcea.

Fedhulsen, J.; Vantassel-Baska, J. y Seeley, K. (1989). *Excelence in educating the gidfted*. Denver. Love Publishing Company.

Fox, L.H. (1979). Programs for the gifted and talented: An overviw, en Passow, H. (Ed.), *The gifted and talented*. Chicago. Universidad de Chicado, 104-126.

Fox, L.H. y Zimmerman, W.Z. (1988). Las mujeres superdotadas, en Freeman, J. (Dir.), o.c., 246-273.

Freeman, J. (1993). Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent, en Heller, K.; Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.), o.c., 669-684.

Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: a meta-análysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks, Review of Educational Research, v. 59 (2), 185-213.

Gagné, F. (1993). Construts and Models Pertaining to Ezceptional Human Abilities, en Heller, Mönks y Passow, o.c. 69-88.

Gagné, F., Bégin, J. y Talbot, L. (1993). How Well do Peers Agree Among Themselves Whem Nominating the Gifted and Talented, *Giftd Child Quarterly*, v. 37 (1), winter, 39-45.

Gagné, F. (1993). Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers, *Giftes Child Quartely*, v. 37 (2), 69-77.

García de Cortázar, M. y García de León, M.A. (1991). Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. *Opiniones y actitudes* (16), CIS. 1-67.

García Yagúe, J. y col. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid, CEPE.

González, J. y Hayes, A. (1988). Psychosocial Aspects of the Development of Gifted Underachievers: Review and Implications. *The Exceptional Child*. Vol. 35 (1), marzo, 39-51.

Gross, M.U. (1993). Nurturing the Talents of Exceptionally Gifted Individuals, en Heller, Möks Y Passow (Ed.), o.c., 473-490.

Hellen, H.G. y Verdwin, J.R. (1986). *Handbook for differential Education of the Gifted*. Sourthen. Illinois University.

Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H. (1993)(eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford. Pergamon.

Hollinger, C.L. y Fleming, E.S. (1992). A longitudinal examination of Life Choices of Gifted and Talented Young Women, *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 207-212.

Hollinngsworth, L.S. (1942). *Children above the 180 IQ*, Nueva York: Pergamon, Brace and World.

Husen, T y Postlethwait, T.N. (Eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Nueva York, Pergamon. Tranducción: *Enciclopedia Internacional de Educación*, Madrid: Vicens Vives/MEC, 1990.

Rodríguez Diéguez, J.L. y col. (1988). Planes de estudio y métodos de enseñanza, en *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC/INCE. Tomo 3.

Jiménez Fernández, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados, *Revista de Ciencias de la Educación*, (162), 215-231.

— (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*. vol. 15 (2), 217-234.

— (2000a). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED/MEC. Colección *Varia*.

— (2000b). La atención a la diversidad, en *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 9-61.

— (2000c). Diseño curricular: Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales o alumnos discapaces y muy capaces, respectivamente, en *La LOGSE, nueve años después*. Madrid: Fundación Cultural Universitaria. En prensa.

— y col. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía* (205), 425-450.

— y col. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 (2), 553-563.

Kaufmann, F. y Parkinson, M.L. (1996). Los ánimos para el éxito: Mirando de nuevo la subrealización, *Ideación* (7), 25-27.

Kearney, K. (1996). Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms. *Highly Gifted Children* 12 (4). Summer.1-10.

Kerr, B. (1991). Developing talents in girls and young women, en Colangelo, N. y Davis, G.A., o.c., 483-497.

— (1997). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Seottsdale.AZ Gifted psychology Press. Edición revisada. Original en 1985.

Kitano, M.K. y Perkins, C.O. (1996). International Gifted Women: Developing a critical human resource, *Roeper Review, v. 19, 1, 34-40*.

Lubinski, D., Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualing Gender Differences in Achievement among of the Gifted, en Heller, Mónks y Passow, o.c, 693-707.

Marland, S.P. (1972). *Education of the Gifted and Talented Report to the Subcomittee on Education*. Commitee on Labor and Public Welfare U.S. Senate, Washington D.C.: Gouvernement Printting Office.

Miller, A. (1991). *El drama del niño dotado*. Barcelona. Tusquets.

Morelock, M.J. y Feldman, D.H. (1991). Extreme Precocity, en Colangelo y Davis (Ed.), o.c., 347-364.

Morelock , M.J. y Feldman, D. (1993). Prodigies and Savants: What They Have to Tell Us about Giftedness, en Heller, Mönks y Passow (Ed.), o.c., 161-184.

Noble, K.D. (1987). The dilemma of gifted woman, *Psychology od Women Quartely, 11, 367-378.*

Parker, J.P. (1989). *Instructional Strategies for Teaching the Gifted.* Massachusetts: Allyn and Bacon.

Pendarvis y otros (1990). *The Abilities of Gifted Children,* Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Madrid:* Consejería de Educación.

Rodríguez Diéguez, J.L. y col. (1998). Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza, en *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria.* MEC/INCE: Madrid, vol. 3.

Sánchez González, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid.* M.E.C. y Consejería de Educación: Madrid.

Renzulli, J. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar, en BENITO, Y. (Coor.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados.* Salamanca: Amaru Ediciones.

Renzulli, J.S. y Delisle, J.R. (1982). Gifted Persons, en Mizet, H.E., *Encyclopedia of Educational Research* .Londres/Nueva York: The Free Press, 723-730.

Rimm, S.B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip Sides of de Same Psichological Coin, en Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), o.c., 1991. 328-343.

Ritchert, E.S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification, en Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), o.c., 81-96.

Seeley, K.R. (1993). Gifted Students at Risk, en Silverman, L.K. (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented,* Denver, Love Publishing Company, 263-275.

Silverman, L.K. (1989). The Highly Gifted, en Feldhusen, Vantassl-Baska y Seeley, O.C., 71-84

Silverman, L.K. (1991). Family Counseling en Colangelo, D., y Davis, G.A., o.c., 307-320.

Stanley, J.C. (1977). The predictiva value of the SAT for brillantseven and eigth graders, College Board Review, 106, 2-7.

Stanley, J.C. y Benbow, C.P. (1983). SMPY´ first decade: ten years of posing problems and solving them, The Journal of Special Education, v. 17 (1), 11-25.

Terman, L.M. (1970). Psychological approaches to the biographe of genius, en Vernon, P.E. (Ed.), *Creativity,* Penguin Books, Baltimore.

Terman, M. y Oden, M.H. (1947). The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. *Genetic Studies of Genius,* v. 4. Stanford. California: Stanfor University Press.

Terrasier, J.C. (1989). *Les enfants surdoués ou la precocité embarrassante,* París, Les Editions, ESF.

Terrasier, J.C. (1988). Disincronía: Desarrollo irregular, en Freeman, J. (Dir), Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana, 294-305.

Torrance, E.P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle,* Buenos Aires, Paidós.

Torrance. E.P. (1986). Teaching Creative and Gifted Learners, en Wittrock, M.C. *Handbook of Research of Teaching.* Londres: McMillan, 630-647.

Torrance, E.P. y Rockenstein, Z.L. (1988). Stiles of Thinking and creativity, en Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York. Plenum Press, 275-290.

Unesco (1996). *Nuevos planteamientos pedagógicos, en La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaquec Delors. Madrid: Santillana.

Vantassel-Baska,J. (1989). The Disadvantaged Gifted, en Feldusen, J.; Vantassel-Baska, J. y Seeley, K. *Excellence in educating the guifted*, Denver, Love Publishing Company, 53-70.

Vantassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum gifted learners*. Denver, Colorado. Love Publishing Company.

Vialle, W. (1994). «Termanal» Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roeper Review*, v. 17 (1), 32-38.

Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*, Madrid, Visor.

Webb, (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children, en Heller, Mönks y PASSOW (Ed.), o.c., 525-538.

Wehaären, P.R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: MEC.

Weyand, A. (1999). Mujeres que fracasan: el desperdicio de los talentos, en Ellis, J. y Willinsky, J. (Ed.), o.c., 147-1566.

Whitmore, J. (1980). *Gifteness, conflict and underachievement*, Boston, Allyn and Bacon.

Whitmore, J. (1986). Preventing Sever Underachievement and Developing Achievement Motivation. *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18 (3-4), 119-133.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 39-61

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS CIRCUNSTANCIAS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Mª Fe Sánchez García[1]
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Desde un amplio marco de investigación, este artículo se detiene en el análisis de la relación existente entre las circunstancias de elección de los estudios universitarios y las necesidades de orientación que manifiestan los estudiantes. Las circunstancias de elección se estudian en el marco contextual universitario, agrupando aspectos como el orden en la opción de los estudios, los conocimientos previos sobre los mismos, la orientación previa recibida y los motivos que impulsaron la elección. En el contraste de las hipótesis formuladas se emplean análisis descriptivos y bivariados que han permitido extraer una serie de referencias para la práctica orientadora en el campo de la orientación universitaria.

ABSTRACT

From a broad framework of research, this paper analyses the relationships existing between the circumstances of university study choice and the students' guidance needs. These circumstances of choice are studied from the university context gathering different aspects such as order of study choice, previous knowledge about the studies, preciously received guidance and

---

1 Mª Fe Sánchez es doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha ejercido durante varios años como orientadora en el Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED.

Dirección: UNED – Fac. de Educación, Dpto. MIDE. Edificio Humanidades, c/ Senda del Rey, s/n (Desp. 117) 28040 Madrid. E-mail: mfsanchez@edu.uned.es2 Sánchez, M.F. (1998): Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral, UNED). Inédita.

the reasons behind the choice. Descriptive and bivariant analysis have been used to contrast the formulated hypothesis and have let us draw some references that can be taken into account in guidance practice in the field of university guidance.

1. LA ORIENTACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

El término *orientación universitaria*, utilizado con frecuencia por distintos autores, hace referencia de modo genérico al nivel educativo en que tiene lugar la orientación, aunque sin precisar las dimensiones que abarca. Podemos entender por *orientación universitaria*, aquella que se proporciona al estudiante universitario, con independencia de la modalidad, sea ésta de carácter personal, académica o profesional.

Considera Echeverría (1996:8) que el objetivo de la orientación en este nivel educativo es *dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, de acuerdo a su potencial y trayectoria vital, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral.*

Se han empleado en inglés diferentes terminologías referidas a la función orientadora en el nivel universitario: *Student Personnel Work, Student Affairs, Academic Advising, Student Development* (Rodríguez Espinar, 1990: 109). Pero cada término responde inicialmente a concepciones diferentes de la función de orientación, siendo la de *Student Development*, en opinión del autor, la más acorde con las directrices actuales.

Por tanto, aunque los distintos modelos y formas de entender la orientación universitaria, están ligados a los enfoques generales de la orientación, pero están igualmente relacionados con el modo de concebir la enseñanza superior. En este sentido señalaba Castellano (1995) que una característica predominante en la práctica orientadora universitaria, especialmente en Europa, ha sido la atención prioritaria a la dimensión intelectual, olvidando importantes aspectos del conocimiento humano.

La orientación universitaria puede concebirse como una cuestión privada del estudiante que debe satisfacerse fuera del marco educativo universitario; puede concebirse también como un servicio más al estudiante dentro de la institución; o más aún, como algo integrado dentro de la enseñanza universitaria, enfoque que inspira el impulso actual de la orientación en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Desde esta última perspectiva, la orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario, y no puede ser considerado como algo periférico, adicional o suplementario de la educación universitaria.

Si actualmente la orientación se concibe de un modo más amplio, no limitada a la escuela, sino abarcando la ayuda a la persona a lo largo de toda su vida, es lógico que esta etapa vital, tan importante para su posterior desarrollo, sea objeto de la máxima atención por parte de los educadores (Gordillo, 1985: 438).

Una concepción de la educación como desarrollo integral de los alumnos tiene importantes implicaciones de carácter estructural y organizativo. Una de las más importantes tendrá que ver con la ampliación de las funciones del profesor universitario, como estimulador del desarrollo y aprendizaje de los alumnos, quien además de enseñar una materia, deberá conocer los mecanismos de transmisión del conocimiento

y el papel de determinados factores del contexto universitario como impulsores o inhibidores del proceso educativo.

1.1. El ámbito educativo universitario

Las características y dificultades que afectan a la Universidad española son amplias y complejas. Por ello no es posible referirse a la orientación universitaria al margen de los contextos educativos en que tiene lugar y de la problemática a la que, inevitablemente, estará ligada.

La orientación universitaria debe, por tanto, trasladar al ámbito de la educación superior aquello que es propio de la orientación en general (proceso de ayuda, individualización, desarrollo integral de la persona, realización personal, etc.), pero teniendo presentes las características propias de este nivel educativo, como es el nivel madurativo del alumnado; las constantes tomas de decisiones; el mayor acercamiento al mundo social y laboral; y la mayor necesidad de información y asesoramiento sobre las posibilidades personales y profesionales (Rodrigo, 1997).

Como escalón siguiente para muchos, tras el bachillerato, la educación superior es heredera de buena parte de los éxitos y de los déficits que se han propiciado en etapas educativas anteriores. La orientación en nuestro país ha tenido un desarrollo institucional en la educación primaria y secundaria, inspirada en unos principios y tendencias generalmente admitidos. Pero cabe preguntarse si su desarrollo en el ámbito superior se ha producido teniendo en cuenta esos principios.

Si bien compartimos el razonamiento de Zamorano y Oliveros (1994) al considerar que la propia naturaleza de la orientación, como proceso continuo, justifica por sí sola su presencia en la Universidad, hay otros argumentos que avalan la necesidad de una orientación dentro de las instituciones universitarias. Entre ellos destacamos la aportación que representa para la calidad de la formación universitaria; en un plano más inmediato, su contribución a conformar un nuevo modelo universitario en España; su efecto compensatorio de los déficits de orientación en la educación secundaria; su importancia para la inserción profesional de los titulados; y su papel de ayuda en las tomas de decisiones académicas de los universitarios.

a) La orientación como elemento de calidad de una educación favorecedora del desarrollo personal

Desde la perspectiva de una educación centrada en el desarrollo personal, la Universidad ha de estimular y ayudar a los estudiantes hacia los niveles más avanzados de conocimiento y competencia, pero también en el desarrollo de actitudes y habilidades, de crecimiento y de bienestar personal.

La orientación, como señalan Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990), debe ser considerada como un elemento que dota de calidad a la educación si se pretende que ésta sea integral. En consecuencia, según estos autores, los servicios de orientación deben dotarse de estructuras técnicas de apoyo, entendiendo la vida universitaria como marco de formación integral, sin reducirla a la actividad puramente académica y abriéndola a la vida profesional desde un apoyo orientador continuo, específico y, en consecuencia, de carácter personalizado.

b) El nuevo modelo universitario español

Las Universidades españolas están atravesando actualmente un período de transición desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria, produciéndose un incremento en las necesidades de orientación derivadas del alto grado de *optatividad* que representan los nuevos planes de estudio para la construcción de un curriculum de formación propio de cada estudiante; la aparición de titulaciones de sólo segundo ciclo; la introducción de conceptos como el *crédito* como unidad de medida formativa; la aplicación simultánea de planes nuevos y antiguos en una misma titulación; o las nuevas posibilidades de movilidad entre diferentes titulaciones. Esta mayor flexibilidad en las posibilidades de elección implica, en suma, que los estudiantes deben tomar decisiones más continuadas. En consecuencia, la orientación deberá prestarse también de forma continuada (Watts y cols., 1994), para ayudar a los estudiantes a establecer sus propios programas individuales de estudio, ya que algunas decisiones pueden tener importantes repercusiones en sus vidas profesionales.

c) Deficiencias de la orientación en la educación secundaria

Ligado a la orientación entendida como proceso continuo se encuentra la problemática arrastrada desde la educación secundaria.

La situación de «desorientación» en la que acceden muchos estudiantes a la Universidad, es un hecho corroborado por diversos estudios e investigaciones (Díaz Allué, 1989; Rodríguez Espinar, 1990; Lobato y Muñoz, 1998) y pasarán años hasta que las actuales reformas en los mecanismos de orientación en los niveles pre-universitarios se traduzcan en resultados eficaces para las nuevas generaciones de estudiantes. Y esta realidad, hace que la orientación universitaria tenga que dedicar especial atención al alumnado en sus primeros momentos en la Universidad, especialmente en lo referente a una elección satisfactoria de los estudios a realizar.

d) La inserción profesional y las exigencias de la sociedad

El nivel universitario es un estadio fundamental tanto para el desarrollo evolutivo de la personalidad, como para la profundización en conocimientos que permitan una adecuada transición al mundo laboral. Desde el punto de vista de las exigencias que la sociedad demanda a la institución universitaria, se detecta un claro desfase entre el mundo educativo y el mundo productivo, que se debe, entre otras causas al masivo acceso a las Universidades, a las variaciones en la oferta de empleo y a la rápida producción de conocimientos que genera la necesidad a todos los niveles profesionales de una actualización y adaptación permanentes.

Igualmente, se están produciendo nuevas demandas del mercado laboral propiciadas por el surgimiento de nuevas profesiones, por las exigencias de mayor cualificación y por unas relaciones laborales cambiantes. La nueva cultura empresarial demanda profesionales con un desarrollo humano de actitudes, valores y habilidades,

inseparables de la competencia científica y técnica. Esto supone para la Universidad el desafío de desarrollar no sólo el área de los conocimientos, sino también el de habilidades, actitudes y valores relacionados con el mundo profesional y laboral, al que el universitario está inevitablemente destinado a entrar.

Por otro lado, la inminente integración en el marco universitario europeo, con la homologación de titulaciones y la apertura del mercado de trabajo europeo, exige un esfuerzo para que el universitario pueda acceder a informaciones y aprovechar oportunidades ventajosas para su futuro.

e) La importancia de la elección de estudios

Debe considerarse también que el estudiante, al elegir sus estudios superiores, a lo que se enfrenta de alguna forma es a la definición de un proyecto de vida, de un proyecto profesional en el sentido más amplio. Es innegable, por tanto, que algunas decisiones pueden tener importantes repercusiones en la vida profesional futura de la persona.

Proporcionar al estudiante diversas fuentes de información sobre posibilidades de acceso y planes de estudio no es suficiente. Es necesario desarrollar en el estudiante una capacidad que le permita buscar, seleccionar y clasificar los datos obtenidos, confrontar los puntos de vista, y valorar la información recogida con el fin de sacar sus propias conclusiones (Burnet, 1989). Para conseguir esto es necesario que se produzca un proceso de orientación que vaya más allá de la mera información puntual; y este proceso, en una situación óptima, debería haber comenzado mucho antes, en etapas anteriores.

Una elección de estudios insatisfactoria se manifiesta meses y años después, con un coste de tiempo y de esfuerzo, y un coste económico tanto para el interesado como para la Universidad; el abandono de estudios, suele ser una consecuencia de una elección inadecuada, pero también puede ser causa de otros efectos negativos de tipo psicológico (ansiedad, alteración de la autoestima, etc.).

Un problema relacionado con la elección de estudios, es el de los *numerus clausus*. Cuestión de difícil solución, que implica al propio sistema universitario, y que añade otro argumento sobre el papel clave de la orientación para contribuir a una mayor eficacia del sistema universitario, ayudando a evitar fracasos innecesarios.

f) Reorientaciones en los estudios

Ligado a una inadecuada elección de estudios y al sistema de *numerus clausus* está el problema de la *deserción universitaria*, como corroboran investigadores como Latiesa (1992). El sistema de acceso a la Universidad y la problemática que conlleva (la limitación de plazas en determinadas carreras) provoca que muchas personas, no puedan cursar los estudios que inicialmente deseaban, lo que conduce a cierto riesgo de frustración en los estudios y a cambios de carrera, sin olvidar el hecho de que determinadas titulaciones universitarias, aglutinen un número elevado de estudiantes en esas circunstancias.

Con frecuencia, el alumno tiene que enfrentarse a una reorientación sus estudios, a un cambio —a veces dificultoso— de carrera y, en ese proceso, el apoyo de los servicios de orientación de la Universidad puede ser determinante y favorecedor de una decisión satisfactoria.

2. LAS CIRCUNSTANCIAS EN QUE SE PRODUCE LA ELECCIÓN

A partir del marco de referencia precedente, la elección de estudios se revela como un momento clave y delicado, uno de esos *momentos críticos* que debería ser el resultado de un proceso y no un momento puntual. Los intereses académicos y profesionales se van conformando y definiendo mínimamente durante la educación secundaria, y a lo largo de dicho proceso, el alumno debe estar asistido y estimulado, experimentando situaciones que le ayuden a mejorar el conocimiento sobre sí mismo —en aspectos que determinan las preferencias, como pueden ser, entre otros, los valores o el autoconcepto— y del mundo exterior —información académico-profesional, salidas o mercado laboral—.

Los enfoques y teorías de la elección vocacional, han aportado distintas explicaciones que pueden dar cuenta del desarrollo vocacional en su conjunto. Desde la teoría del azar, que habla de factores casuales o fortuitos; la teoría económica, según la cual la elección se rige por la ley de la oferta y la demanda; hasta las teorías psicológicas, centradas en el desarrollo evolutivo y los rasgos de personalidad; y las teorías sociológicas enfocadas al estudio de la influencia de la cultura y la sociedad.

Son abundantes los trabajos que se vienen publicando sobre las motivaciones y expectativas ante la elección universitaria. Muchos de ellos analizan el tema de manera específica, ya sea a partir de poblaciones de universitarios o de alumnos que finalizan la educación secundaria (Burnet, 1989; Latiesa, 1989; Rivas, 1990; Hernández y otros, 1993; García y Hernández, 1997); otros trabajos abordan los motivos de elección en el contexto de otras temáticas más amplias (Prieto, 1986; Díaz Allué, 1989; Rimada, 1990; Grao y otros, 1991; González Tirados, 1993; Zamorano y Oliveros, 1994; Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Para Burnet (1989), la posesión de una *fuerte motivación individual* constituye, al iniciar los estudios superiores, una ventaja considerable; pero aunque la elección es personal y es el joven mismo quien elige y se compromete, influyen en ella otros factores externos como pueden ser la familia, los profesores, el orientador, etc. , siendo un factor esencial para el éxito la capacidad para tomar decisiones.

Entre los motivos de elección que en los diferentes estudios se han identificado, el que aparece como más relevante, es el de los intereses personales. Pero existe otra serie de *motivos*, de carácter intrínseco o más externos, así como de tipo circunstancial, que pueden posteriormente condicionar las propias necesidades de orientación.

2.1. Contexto de la investigación y planteamiento metodológico

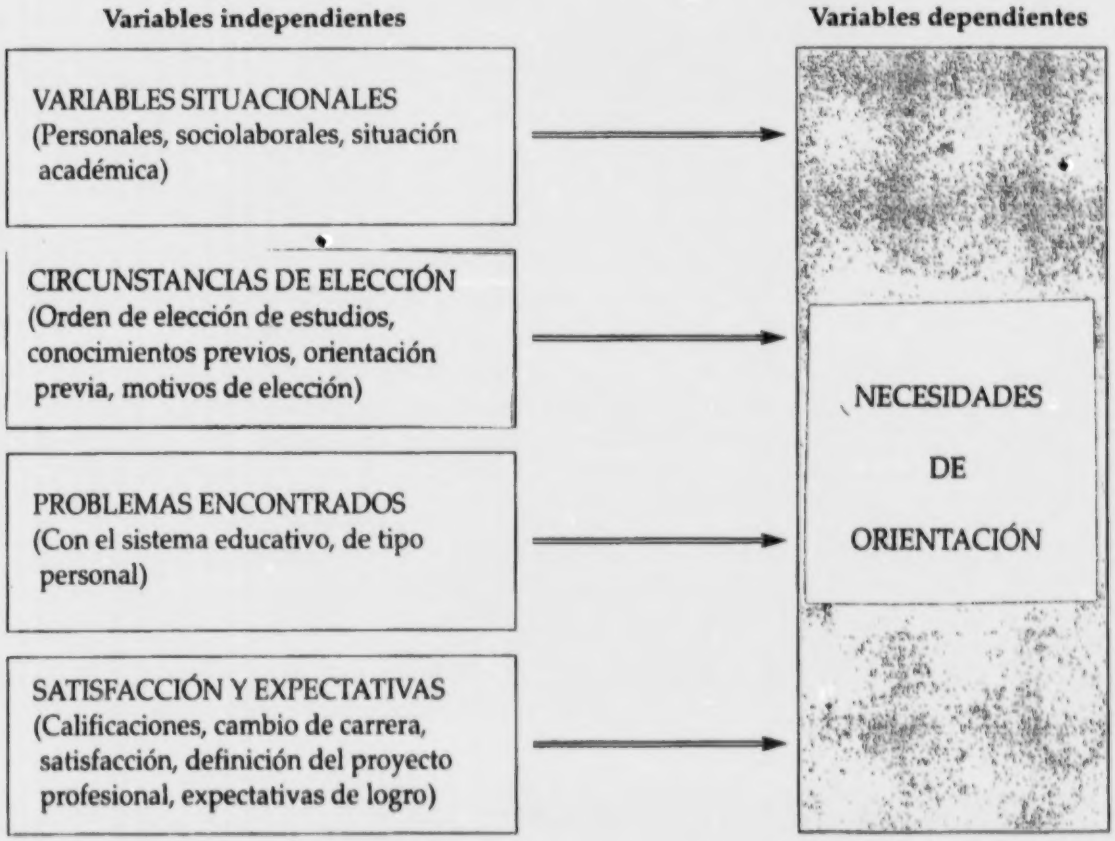
Los resultados que a continuación se aportan sobre los *motivos de elección* de los universitarios, forman parte de una investigación de mayor amplitud en torno las necesi-

dades y los servicios de orientación de las universidades, que en su primera fase[2] se centra en la Comunidad de Madrid. Esta línea de investigación, dirigida por la profesora Araceli Sebastián Ramos, está siendo desarrollada actualmente en su segunda fase, abarcando el resto del territorio nacional.

2.1.1. Contexto global de la investigación y metodología

El diseño de la investigación responde, entre otros, al objetivo de identificar y valorar las *necesidades de orientación* académicas y profesionales de los universitarios, y al objetivo de analizar estas necesidades en función de distintas situaciones o variables, entre otras, las *circunstancias en que se tuvo lugar la elección de los estudios*. En la figura que sigue, se recoge globalmente la definición operacional de las variables:

FIGURA 1



2 Sánchez, M.F. (1998): Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral, UNED). Inédita.

Los objetivos específicos del estudio concerniente a estas variables consisten, por tanto, en:

— Describir la muestra de estudiantes según las circunstancias en que se produjo la elección de estudios.
— Contrastar su incidencia en el grado de necesidad para las diversas modalidades de orientación.

La *hipótesis* que se contrasta establece que las necesidades de orientación de los universitarios madrileños son diferentes dependiendo de las circunstancias en que tuvo lugar la elección de estudios. Una *subhipótesis* sugiere que el tipo de carrera elegida está relacionada con el tipo de motivos que predominaron en la elección.

2.1.2. *Instrumento*

El cuestionario, elaborado y validado con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación, recoge preguntas relativas a las distintas variables consideradas en el diseño. En el *cuadro 1* se recogen las especificaciones correspondientes a las *circunstancias de elección de estudios* dentro del cuestionario.

El criterio para clasificar los motivos de elección en tres categorías se ha establecido a través del estudio de *validez de constructo*, con la técnica del *análisis factorial*, que ha permitido identificar tres factores (*tablas 1 y* 2).

TABLA 1
ANÁLISIS FACTORIAL

Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
1	2.17067	27.1	27.1
2	1.60926	20.1	47.2
3	1.22823	15.4	62.6

TABLA 2
MATRIZ FACTORIAL ROTADA

Motivos de elección de estudios	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Mis aptitudes para esos estudios		.57716	
Su valor formativo y de desarrollo personal		.80640	
Buscar la autorrealización personal		.78150	
Sus salidas profesionales según preferencias	.81998		
Lograr un trabajo estable y bien remunerado	.87721		
Mejorar mi estatus social y profesional	.66514		
Agradar a mi familia			.75193
Sentirme influenciado por amigos/conocidos			.82080

CUADRO 1
ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO: CIRCUNSTANCIAS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Objetivo	Nº Item	Pregunta	Opciones de respuesta
Opción preferente de elección	10	Elección de estudios	Elegí la carrera que deseaba en primer lugar / Tuve que elegir otra opción de estudios (2)
Conocimientos previos sobre los estudios	11	¿Qué opinas de los conocimientos previos que tenías sobre la carrera que estás estudiando, antes de comenzarla?	No tenía ningún conocimiento sobre ella / Tenía poca información y resultó ser muy distinta... (4)
Orientación académico-profesional recibida antes de ingresar en la universidad y agente que la proporcionó	12	¿Recibiste orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad?	Sí / No (2)
	13	Si es así, ¿dónde te la proporcionaron?	En el Instituto de Bachillerato / En la Universidad /... (6) + 1 abierta
Grado de influencia de los distintos motivos de elección	14	Mis aptitudes para esos estudios	Ninguna/poca/regular/bastante/mucha (5)
• **De carácter personal**	15	Su valor formativo y de desarrollo personal	Idem (5)
	17	Buscar la autorrealización personal	Idem (5)
• **De carácter profesional**	16	Sus salidas profesionales de acuerdo con mis preferencias	Idem (5)
	18	Lograr un trabajo estable y bien remunerado	Idem (5)
	19	Mejorar mi status social y profesional	Idem (5)
• **Influencias del grupo social**	20	Agradar a mi familia	Idem (5)
	21	Sentirme influenciado/a por mis amigos o conocidos	Idem (5)
• **Otros motivos**	22	Otro ¿cuál?	Idem (5) + pregunta abierta

Estos factores, que explican el 62,6% de la varianza total, se han denominado atendiendo a los ámbitos comunes que los identifican: *motivos de carácter profesional* (factor 1), *motivos de carácter personal* (factor 2) e *influencias del grupo social* (factor 3).

Con el mismo procedimiento aplicado a las *necesidades de orientación* se han identificado cinco factores que explican el 63,4% de la varianza total, como modalidades de orientación, denominadas operativamente: a) *orientación e información profesional*; b) *información académica general*; c) *orientación para la carrera*; d) *orientación personal*; e) *orientación e información académica específica*. Esto ha permitido una mayor delimitación en los en los análisis realizados de contraste de hipótesis.

2.1.3. Muestreo

La muestra, compuesta por 2.489 estudiantes de las universidades estudiadas, ha sido seleccionada de forma aleatoria proporcional estratificada. Las opiniones o percepciones de los universitarios se han recogido mediante el envío del citado cuestionario garantizando una respuesta de carácter anónimo. Los estudiantes participantes pertenecen a las Universidades de Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica, UNED, Alfonso X el Sabio, Antonio de Nebrija, Europea de Madrid, Pontificia de Comillas y San Pablo-CEU.

2.2. La opción preferente de estudios

Una de las primeras cuestiones suscitadas en el análisis de las circunstancias de elección de estudios, ha sido conocer en qué medida la elección de carrera se ajustaba a las preferencias e intereses iniciales de los alumnos, es decir, si los estudios se eligieron en primera opción, o bien en segunda o posteriores opciones. Los resultados aparecen representados en el *gráfico 1*, según la distribución muestral de la *tabla 3* sobre el orden de preferencia de estudios en la opción final que tomaron.

Gráfico 1
Opción preferente de estudios

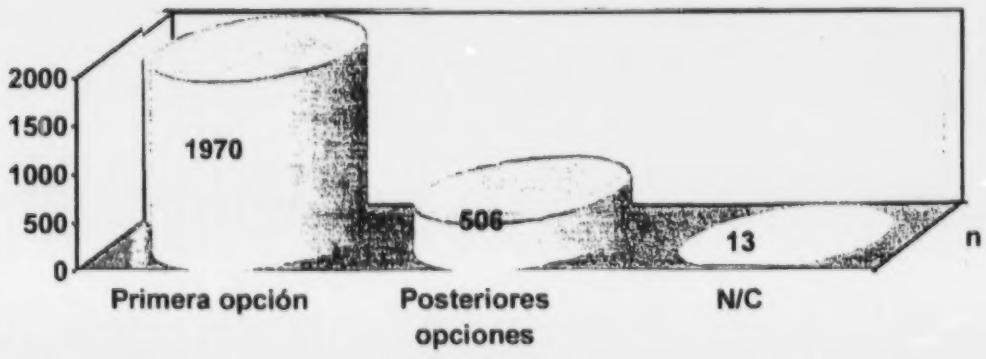


TABLA 3

Opción preferente de estudios	n	%
1-Primera opción	1970	79,2
2-Posteriores opciones	506	20,3
N/C	13	0,5
Total	2489	100,0

Podemos ver que cerca del 80% pudo acceder a los estudios que deseaba en primera opción, mientras que un 20% tuvo que elegir la segunda o posteriores opciones. Por tanto, a primera vista, nos situamos ante un colectivo amplio potencialmente necesitado de una orientación para analizar sus posibilidades formativas y tomar decisiones alternativas acordes con sus intereses y preferencias. Sin embargo, los resultados del contraste de hipótesis mediante análisis de varianza no corroboran este razonamiento (*tabla 4*).

TABLA 4
ADECUACIÓN DE ESTUDIOS ELEGIDOS A LOS INTERESES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	Media 1ª opción	Media Otras opciones	F (α)
Información académica general (A)	3.5449 (n=1147)	3.6335 (n=251)	NS
Orientación e información profesional (B)	3.8959 (n=1124)	4.0363 (n=248)	NS
Orientación e información académica específica (C)	3.3420 (n=1111)	3.3347 (n=248)	NS
Orientación personal (D)	2.5058 (n=1121)	2.5080 (n=250)	NS
Orientación para la carrera (E)	3.4438 (n=1113)	3.5410 (n=244)	NS

NS= valores de F no significativos.

La *tabla 4* permite observar que los valores de F no son significativos para ninguna de las modalidades de orientación, al nivel de significación establecido ($\alpha \leq 0.05$), por lo que el hecho de haber elegido en primera o posteriores opciones, no repercute significativamente en las necesidades de orientación.

2.3. Los conocimientos previos sobre los estudios y la orientación previa recibida

Puede apreciarse a continuación (*gráfico 2* y *tabla 5*) cómo se distribuye la muestra según los conocimientos previos que el alumno poseía antes de matricularse en su carrera.

Gráfico 2
Conocimientos previos sobre los estudios

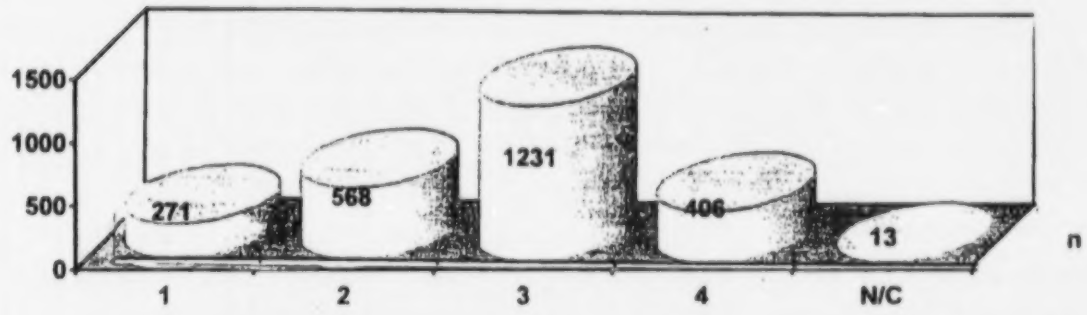


TABLA 5

Conocimientos previos sobre los estudios	n	%
1. No tenían ningún conocimiento sobre ellos	271	10,9
2. Tenían poca información y resultó ser muy distinto de lo que esperaban	568	22,8
3. Tenían poca información, pero bastante ajustada a lo que esperaban	1231	49,5
4. Tenían bastante información y fue como esperaban	406	16,3
N/C	13	0,6
Total	2.489	100,0

Las situaciones más preocupantes afectan a quienes no tenían ningún conocimiento sobre los estudios (casi 11%) y a quienes tenían poca información y poco ajustada a la realidad (22,8%) que sumadas suponen el 32,9% de los sujetos encuestados. Sólo el caso de aquellos que tenían bastante y adecuada información (que afecta únicamente al 16,3 % de los sujetos) puede considerarse satisfactorio.

Los contrastes mediante análisis de varianza (*tabla 6*) corroboran, en primer término, la presencia de diferencias significativas en las todas la modalidades de orientación en función de los conocimientos previos sobre los estudios. La tendencia general

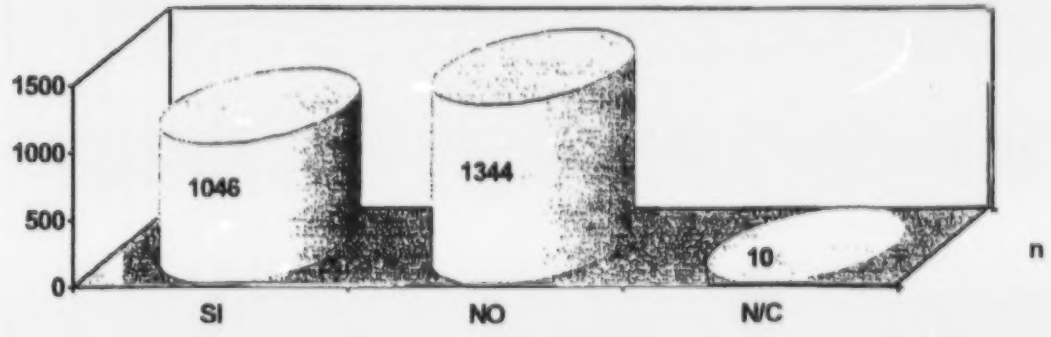
en las diferencias entre los grupos de respuesta, revela la presencia de mayores necesidades de orientación de los grupos 1 y 2 (*ningún conocimiento previo* y *poco conocimiento y desajustado*, respectivamente) frente a los grupos 3 y 4 (*poco conocimiento pero ajustado* y *conocimiento previo bastante ajustado*).

TABLA 6
CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LOS ESTUDIOS Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	X (1) Ninguno	X (2) Poco y desajustado	X (3) Poco pero ajustado	X (4) Bastante y ajustado	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.6194 (4)*	3.7046 (3)(4)	3.5448	3.4302	1394	4.8425 (.0023)
Orientación e información profesional (B)	3.9538 (4)	4.1979 (1)(3)(4)	3.9594 (4)	3.4857	1372	18.1376 (.0000)
Orientación e información académica específica (C)	3.2813	3.5730 (1)(3)(4)	3.3286 (4)	3.1411	1359	6.1664 (.0004)
Orientación personal (D)	2.6094 (4)	2.7887 (3)(4)	2.4710 (4)	2.2292	1371	9.5015 (.0000)
Orientación para la carrera (E)	3.4961 (4)	3.6643 (3)(4)	3.4613 (1)	3.2240	1356	10.5114 (.0000)

* Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s se han encontrado diferencias significativas.

Gráfico 3
Orientación previa recibida



En el *gráfico 3* se representa la muestra que recibió y que no recibió *orientación previa*. Nos sorprende gratamente comprobar que el porcentaje de aquellos que sí manifiestan haber recibido orientación alcanza el 44%, teniendo en cuenta lo reciente de la implantación de los departamentos de orientación en los institutos de bachillerato. No obstante, es grave la realidad de 56% que no recibió orientación académico-profesional antes de iniciar sus estudios universitarios.

TABLA 7
ORIENTACIÓN PREVIA RECIBIDA Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	X (1) Sí	X (2) No	F
Información académica general (A)	3.5548 (n=584)	3.5667 (n=817)	NS
Orientación e información profesional (B)	3.9549 (n=577)	3.8985 (n=798)	NS
Orientación e información académica específica (C)	3.3651 (n=567)	3.3233 (n=795)	NS
Orientación personal (D)	2.5087 (n=572)	2.5037 (n=802)	NS
Orientación para la carrera (E)	3.4193 (n=570)	3.4918 (n=789)	NS

NS = no significativa, a un nivel de significación a ≤ 0.05.

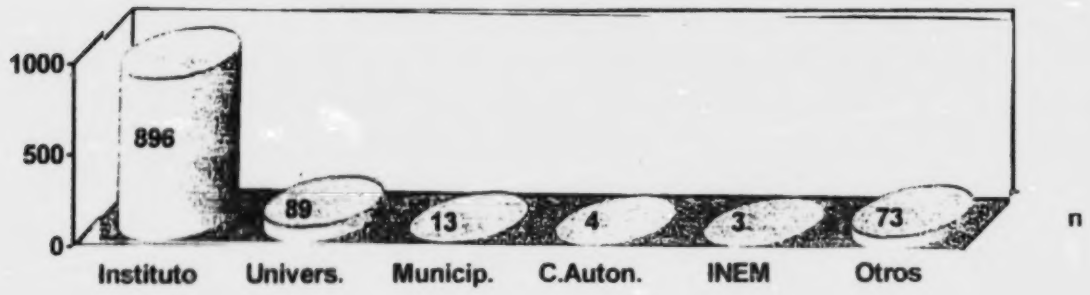
En la *tabla 7* que recoge los resultados de los análisis de varianza realizados no se detectan diferencias significativas en las necesidades de orientación, al nivel de significación exigido.

Entre aquellos sujetos que afirman haber recibido orientación, el agente que lo ha proporcionado ha sido mayoritariamente el Instituto o Centro de Bachillerato, como puede verse en el *gráfico 4*.

El segundo agente orientador antes de matricularse, a gran distancia del Instituto de Bachillerato, es la Universidad, que representa el 8.3%. Resulta insignificante el número de alumnos orientados por los servicios de orientación locales (municipales y autonómicos), y más insignificante aún la orientación ofrecida por el INEM. En cuanto al 6,8% que indicaron otros agentes o medios de orientación, en el análisis cualitativo de las respuestas abiertas sólo se recoge la *autoinformación*, que viene a ser un recurso o sustituto del agente orientador ante su inexistencia.

Así pues, la hipótesis que afirmaba que *los conocimientos previos que el alumno posee sobre los estudios a realizar, así como la orientación previa recibida condicionan las necesidades de orientación*, puede aceptarse plenamente en lo que respecta a los conocimiento pre-

Gráfico 4
Agentes que proporcionaron la orientación previa



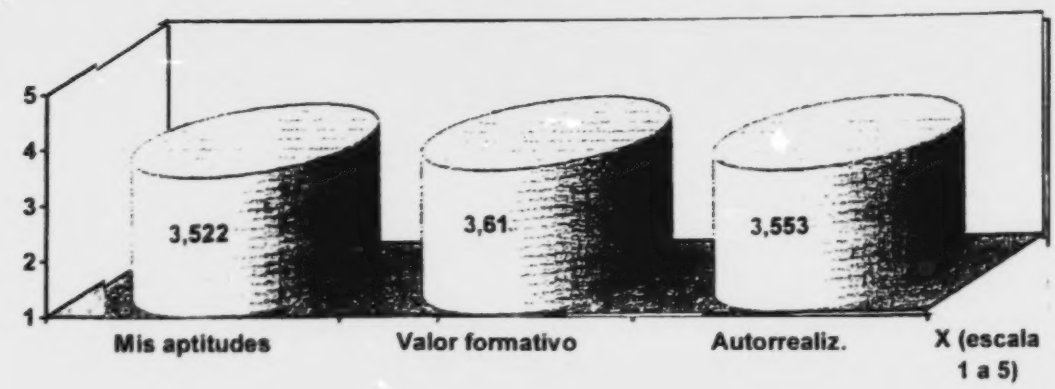
vios sobre los estudios. Sin embargo, se rechaza en lo que afecta a la orientación previa recibida, dado que las diferencias en las necesidades de orientación no son significativas para ninguna de las modalidades, al nivel de significación exigible.

Para explicar este contrasentido, habría necesariamente que profundizar en lo que ha consistido la orientación previa recibida en cada caso, es decir, en la calidad e intensidad de esa orientación, que es lo que quizá marcaría mejor la diferencia entre necesidades satisfechas y no satisfechas.

2.3. Los motivos de elección

Los motivos de elección contemplados en el cuestionario se clasifican en aquellos que tienen *carácter personal*, los de *carácter profesional*, y los que denominamos *influencias de tipo sociofamiliar*. En los *gráficos 5, 6* y *7*, así como en la *tabla 8* se recogen y representan las puntuaciones medias otorgadas por los alumnos a los diferentes tipos de motivos que incidieron en su elección, según la escala de valoración de 1 a 5.

Gráfico 5
Motivos carácter personal



BEST COPY AVAILABLE

Gráfico 6
Motivos carácter profesional

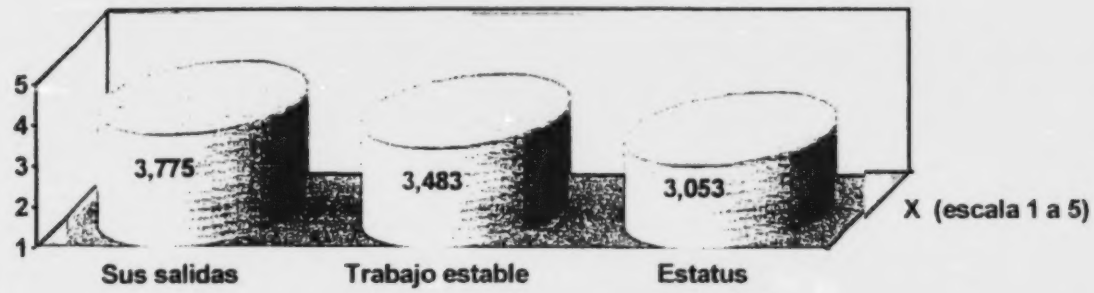


Gráfico 7
Influencias grupos sociofamiliares

TABLA 8

Motivos de elección	Elementos	Media (escala 1 a 5)	s
MOTIVOS DE CARÁCTER PROFESIONAL	1. Sus salidas profesionales de acuerdo con mis preferencias	3,775	1,251
	2. Lograr un trabajo estable y bien remunerado	3,483	1,289
	3. Mejorar mi estatus social y profesional	3,053	1,318
MOTIVOS CARÁCTER PERSONAL	1. Mis aptitudes para esos estudios	3,522	1,143
	2. Su valor formativo y de desarrollo personal	3,610	1,113
	3. Buscar la autorrealización personal	3,553	1,278
INFLUENCIAS GRUPOS SOCIOFAMILIALES	1. Agradar a mi familia.	1,957	1,195
	2. Sentirme influenciado/a por amigos o conocidos.	1,439	0,829

Se observa primeramente que *los motivos de carácter profesional* recogen medias más altas, mientras que las *influencias sociofamiliares* son, si confiamos en la sinceridad de las respuestas, las menos incidentes como motivos de la elección de estudios.

A través del análisis cualitativo de las respuestas, recogidas en el espacio de respuesta abierta del cuestionario para *otros motivos*, se registraron:

— Motivos que de alguna forma ya quedaban incluidos en el ítem *buscar la autorrealización personal*, que en todo caso amplían los motivos personales como son: *el gusto o el interés por la carrera o materia de estudio*, el *interés humano*, el *interés social* y la *vocación profesional*. Otro motivo de tipo personal recogido ha sido *autosuperación* (*demostrarme a mí mismo que soy capaz de hacerlo*).

— Otros motivos recogidos, tienen un cierto matiz negativo: *estaba de moda, eran estudios novedosos, me gusta su nombre*, motivos éstos bastante superficiales. En algún caso se señalaba como motivo *la desinformación*. Con matices más pragmáticos: estudiar *como consecuencia de no tener trabajo*; por *tener condiciones económicas* más aceptables; o la *menor duración de la carrera*.

— Un motivo repetido y no contemplado en el cuestionario ha sido la elección obligada a causa de las *calificaciones insuficientes en selectividad, las similitudes con los estudios de la primera opción elegida* o *la imposibilidad de entrar en la carrera elegida*, distintas maneras de formular el mismo problema.

TABLA 9
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS MOTIVOS PERSONALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala de influencia Necesidades	**X (1) Nada**	**X (2)**	**X (3)**	**X (4)**	**X (5) Mucho**	**g.l.**	**F (α)**
Información académica general (A)	3.4444	3.4737	3.6473	3.5119	3.5874	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	2.9583	3.4234	3.7762 (1)(2)	3.9439 (1)(2)(3)	4.1683 (1)(2)(3)(4)	1361	15.9632 (.0000)
Orientación e inform. académica específica (C)	2.9615	3.1743	3.3507	3.3061	3.4356	-	NS
Orientación personal (D)	1.9600	2.3750	2.5177	2.4916	2.5941	-	NS
Orientación para la carrera (E)	2.8750	3.3063 (1)	3.4765 (1)	3.4607 (1)	3.5223 (1)(2)	1349	3.7976 (.0045)

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 10
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS MOTIVOS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala Necesidades	X (1) Nada	X (2)	X (3)	X (4)	X (5) Mucho	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.3000	3.6563	3.5799	3.5466	3.5818	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	3.4000	4.2222	4.0105	3.8877	3.8934	-	NS
Orientación e inform. académica específica (C)	2.6667	3.4603	3.2883	3.2976	3.4478	-	NS
Orientación personal (D)	2.0000	2.6333	2.4390	2.4734	2.6250	-	NS
Orientación para la carrera (E)	3.0000	3.5323	3.5108	3.4523	3.4611	-	NS

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 11
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS GRUPOS SOCIALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala de influencia Necesidades	X (1) Nada	X (2)	X (3)	X (4)	X (5) Mucho	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.5361	3.5398	3.6394	3.6182	3.3333	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	3.8401	3.9644	4.0340	3.8421	3.9167	-	NS
Orientación e inform. académica específica (C)	3.3855	3.3178	3.4082	3.5046	3.2800	-	NS
Orientación personal (D)	2.3559	2.4899	2.7594 (1)(2)	2.9298) (1)(2)	2.6667	1369	6.6120 (.0000)
Orientación para la carrera (E)	3.3966	3.4603	3.5795	3.5660	3.3333	-	NS

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

En las *tablas 9, 10* y *11* se recogen los resultados de contrastar las necesidades de orientación en relación a los tres *motivos de elección de estudios*. Para ello se ha obtenido un valor medio entre los items de cada factor (*tablas 1* y 2) mediante puntuaciones sumadas (escala Lickert), recodificando nuevamente en la misma escala.

Sólo se detectan diferencias significativas para los *motivos de tipo personal* (*tabla 9*) en las necesidades *de orientación e información profesional* y de *orientación para la carrera*, y para las *influencias de los grupos sociofamiliares* (*tabla 11*) en las necesidades de *orientación personal*.

Globalmente, vemos que las diferencias se producen entre los que han valorado bajo los motivos personales (1 ó 2) respecto a quienes los han valorado como medios y altos (3, 4 ó 5).

En consecuencia, sólo podemos aceptar parcialmente la hipótesis inicial, para los casos en que las diferencias han resultado significativas; sin olvidar que los datos podrían estar interferidos por las diferencias en el tamaño de los grupos de respuesta.

TABLA 12
TIPO DE CARRERA Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

Tipos de carrera **Motivos de elección**	**X (1) Humani-dades**	**X (2) Sociales y Jurídicas**	**X (3) Experiment. y de la Salud**	**X (4) Técnicas**	**g.l.**	**F (α)**
Motivos personales (A)	2.9094	3.8710 (1)(3)	3.3280 (1)	4.1667 (1)(2)(3)	2439	159.0325 (.0000)
Motivos profesionales (B)	4.1107 (2)(3)(4)	3.8365	3.9408 (2)(4)	3.8296	2439	8.8601 (.0000)
Influencias sociofamiliares (C)	1.5503	1.8921 (1)(3)	1.7084 (1)	1.9739 (1)(3)	2439	19.5009 (.0000)

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

En los resultados de contrastar los *motivos de elección* en relación con los *tipos de carrera* elegida (*tabla 12*), se observa una relación clara significatividad entre ambas variables. Los *motivos personales* parecen tener más fuerza en las carreras *Técnicas* y *Socio-Jurídicas* en relación a las *Humanidades* y *Experimentales-Sanitarias* —aunque en el caso de las Humanidades podrían estar influyendo las diferencias muestrales—.

Los *motivos profesionales* fueron más intensos entre los que cursan carreras de *Humanidades*, presentando diferencias significativas con el resto de los grupos de carreras. Mientras que las *influencias sociofamiliares* fueron mayores en el caso de las *Técnicas* y *Sociales-Jurídicas*, frente a las *Humanidades* y *Experimentales-Salud*.

Se corrobora, por tanto, la existencia de una relación entre el tipo de carrera cursada y los motivos que impulsan a la elección. Sin embargo, los matices encontrados en esas diferencias no son fáciles de explicar y deberían ser objeto de un estudio más profundo.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Como cualquier otro ámbito educativo, el universitario es susceptible también de intervención en materia de orientación para satisfacer las necesidades de los estudiantes, debiendo tener presente que éstos interactúan con todos los elementos del campus universitario y, a la vez, con un contexto social más amplio. Las necesidades de orientación de los universitarios vienen moduladas por las peculiaridades y la problemática específicas derivadas tanto del contexto en que tiene lugar la formación, como de las condiciones en que se produjo la elección y el acceso a la Universidad.

Del análisis precedente, se concluye que, dentro de las *circunstancias de elección de estudios*, los *conocimientos previos* sobre la carrera son un aspecto que influye en las *necesidades de orientación* en las cinco modalidades contempladas, de modo que aquellos que tenían *poco* o *ningún* conocimiento sobre los mismos, manifiestan mayores necesidades. Sintéticamente, el *cuadro 2* señala las intersecciones de los contrastes bivariados que han resultado significativos en este estudio.

CUADRO 2

Circunstancia de elección de estudios	Necesidades de orientación				
	Información académica general	Información y orientación profesional	Información y orientación académica específica	Orientación personal	Orientación para la carrera
Opción preferente					
Conocimientos previos	❖	❖	❖	❖	❖
Orientación previa					
Motivos personales		❖			❖
Motivos profesionales					
Influencias sociofamiliares				❖	

Salvo los *conocimientos previos*, el resto de las *circunstancias de elección* parece tener poco que ver con las *necesidades de orientación* en lo que respecta a los *aspectos académicos*. Sin embargo, los *motivos de tipo personal* sí muestran una relación con las posteriores *necesidades de orientación* en aspectos *profesionales* y *de desarrollo de la carrera*: aquellos que eligieron movidos de forma más marcada por motivos personales, son los que presentan necesidades de orientación e información profesional significativamente más altas.

Igualmente, se detecta que las *influencias de familiares y amigos* en la elección se asocian a unas *mayores necesidades* posteriores de orientación en el ámbito *personal*.

Las diferencias encontradas en la *opción preferente de estudios*, la *orientación previa recibida* y los *motivos profesionales* no parecen significativas como elementos que introduzcan diferencias en las *necesidades de orientación* de los universitarios.

Por último, se corrobora en este estudio que algunas de las circunstancias en que se produjo elección, tales como la *opción preferente*, los *conocimientos previos* y *la orientación previa recibida* están significativamente relacionadas con el *tipo de carrera elegida*.

Una primera implicación que se deriva de resultados como estos, es la conveniencia de considerar la orientación como un proceso continuo que debe extenderse a lo largo de todas las etapas formativas. La orientación universitaria debe suponer la natural continuación de un proceso iniciado en etapas escolares, teniendo en cuenta el diferente momento evolutivo de los alumnos universitarios, las características propias de este nivel educativo y las dificultades que pueden traer consigo, en relación con la toma de decisiones.

Desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para aprovechar al máximo sus posibilidades y afrontar todo un cúmulo de decisiones académicas y profesionales, aparece como un objetivo fundamental para los servicios y sistemas de orientación. Sin embargo no es posible lograr esto con estrategias basadas en actuaciones puntuales y alejadas del contexto académico, que son las prácticas que predominan en el panorama de la orientación universitaria. En definitiva, se pone de manifiesto la necesidad de disponer de sistemas integrados de orientación dentro de las universidades, que impliquen a otros agentes educativos y que otorgue un papel activo al propio estudiante en procesos reflexivos de tomas de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

Burnet, J.M. (1989). «Elegir sus estudios, elegir su vida». En *I Simposium sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Carbó, O. y Gil, J.M. (1994). «*Orientación universitaria: El Departamento de Orientación de la Universidad Jaume I*». En Actas I Jornadas Valencianas de la A.E.O.E.P., Valencia 27-30 sept. 1993. Madrid: A.I.O.E.P. (241-248).

Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

Echeverría, B. (1996). *Presentación* de Actas de las *Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, Barcelona, 18-19 de abril 1996*. Barcelona: FEDORA, Universitat de Barcelona.

García, I. y Hernández, P. (1997). «Indicadores de calidad instruccional en la universidad. Percepción, valoración y grado de satisfacción desde la perspectiva del alumnado». En Actas Congreso *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (179-186).

González Tirados, R.M. (1993). *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: estudio longitudinal en primer ciclo.* Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Gordillo, M.V. (1985). «La orientación en la universidad». En *Revista Española de Pedagogía*, nº 169-170 (435-451).

Grao, J. y otros (1991). *Demanda y rendimiento en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de Bachillerato en la UPV/EHU.* Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Hernández, J. (1987). «Aproximación al estudio de la elección vocacional universitaria en la investigación española». En *Anales de Pedagogía*, núm. 5 (103-136).

Hernández, J. y otros (1993). «Análisis comparativo de algunos determinantes de la elección de estudios en universitarios murcianos», en *La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral.* Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: M.I.D.E.-UNED, AEOEP (342-353).

Latiesa, M. (1989). «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera». En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 46 (101-139).

Lobato, C. y Muñoz, M. (1998): «Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria». En Repetto, E. y Vélaz, C.: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II).* Madrid: UNED (457-468).

Osipow, S.H. (1986): *Teorías sobre la elección de carreras.* México: Trillas.

Pérez Juste, R.; Sebastián, A. y De Lara, E. (1990). «Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. III, nº 1 (23-56).

Prieto, G. (1989): «La orientación en la universidad». En *Studia Paedagogica*, nº 17-18, enero/dic. (127-136).

Rimada (1990): *Manual de orientación profesional universitaria.* Trillas, México.

Repetto, E. y Anaya, D. (1992). «Funciones y estructura del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED». En *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol.V, nº 1 (51-64).

Repetto, E. (1993). «Objetivos y actividades del COIE de la UNED». En Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, bajo el título *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral* (Madrid, noviembre, 1991). Madrid: MIDE-UNED / AEOEP (179-184).

Rivas, F. y cols. (1990). *La elección de estudios universitarios: Un sistema basado en indicadores.*, Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid.

Rodríguez Espinar, S. (1990). «Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria». En *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación.* Actas V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Valencia, noviembre 1989). Valencia: AEOEP (107-122).

Rodríguez Espinar, S. (1997). «Orientación Universitaria y evaluación de la calidad». En Apodaca, P. y Lobato, C. (coord.): *Calidad en la Universidad: Orientacicón y Evaluación.* Barcelona: Laertes (23-67).

Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (1997). «La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudios: El caso de la Universidad de Gra-

nada». En Actas del *Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (97-108).

Rodrigo, M.L. (1997). «La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos». En Actas del *Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (15-22).

Sobrado, L.; Porto, A.M. y Filgueira, L. (1998). «Evaluación de la eficacia de los servicios de orientación educativa y profesional por los orientadores escolares». En Repetto, E. y Velaz, C: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid: UNED (557-572).

Sánchez, M.F. (1998): *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral (inédita).

Sebastián, A., Ballesteros, B. y Sánchez, M.F. (1996). «El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia». En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. VII, nº 1, (7-23).

Zamorano, P. y Oliveros, L. (1998). «Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado». En Repetto, E. y Vélaz, C.: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid: UNED (487-498).

Watts, A. y otros (1988): *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les états membres de la Communauté Européenne*, Bruselas: Commission del Communautés Européennes.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 63-82

HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DE DIAGNÓSTICOS INESPECÍFICOS DE ALUMNOS[1] CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García

Universidad de Granada. Dpto. MIDE*

RESUMEN

El presente estudio pretende investigar el constructo subyacente en una amplia gama de diagnósticos inespecíficos, de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar, diseminados en la literatura científica y presentados como entidades gnoseológicas distintas. Los resultados ponen de manifiesto la presencia de un factor general que explica la mayoría de la varianza en el espacio de los datos, lo cual denota la existencia de un constructo unifactorial, junto con otros factores específicos responsables de la complejidad diagnóstica. Un posterior análisis discriminante dilucida qué items o síntomas discriminan entre alumnos con dificultades para el aprendizaje frente a sujetos normales según apreciaciones de sus respectivos profesores.

ABSTRACT

This study intends to inquiry the construct underlying a broad variability of unespecific diagnoses, on students with school learning difficulties, disseminated in the scientific literature and presented as different gnoseological entities. The findings expose the presence of a general factor that explains greatly the variance in space data, wich denotes the existence of a one-factor construct, jointly with others specific factors responsive for the diagnostical complexity. A later discriminant analysis clarifies those items or symptoms discriminate students with learning difficulties from the regular students according to the ratings of their respective teachers.

---

1 Sin ánimo de incurrir en lenguaje sexista, utilizaremos los modos gramaticales en masculino por un principio de economía.

* Con la colaboración de Encarnación Guerrero Roldán, maestra-logopeda.

I. INTRODUCCIÓN

I.1. El caos terminológico y conceptual

Es harto frecuente encontrarnos en la escuela con niños manifiestamente normales, sin ninguna deficiencia mental, sensorial, motórica o de otro cualquier tipo, pero que, sin embargo, tienen profundas dificultades para el aprendizaje escolar. Cuando se aborda el campo de estudio de este tipo de alumnos con alteraciones escolares descubrimos diagnósticos tan dispares como:

* *Lesión cerebral*: manifestable en expresiones afines tales como «disfunción cerebral mínima», «lesión cerebral mínima», «disfunción cerebral menor», «síndrome de Strauss»,...
* *Trastorno cinético*: que englobaría diagnósticos tales como «reacción hipercinética de la infancia», «síndrome hipercinético», «síndrome hiperactivo», «trastornos por déficit de atención», «retardo psicomotor»,...
* *Alteración lingüística*: que abarcaría términos diagnósticos del tipo: «niños dislógicos», «niños retardados en la evolución del lenguaje», «audiomudeces infantiles», «sujeto disfásico»; «mutismo», «síndrome afásico»,...

Los diagnósticos que encabezan estos epígrafes se hallan entre los que aún determinan opiniones enfrentadas, pese a las críticas de que han sido objeto a lo largo del tiempo, tanto en lo referente al marco conceptual como a la actividad práctica. Añádasele, además, la diversidad de aproximaciones teóricas junto con la profusa y equívoca sinonimia que les sirve de marco, y tendremos que la evaluación diagnóstica de las dificultades de aprendizaje se conforma como uno de los tópicos más complejos de la indagación educativa. Una revisión crítica actualizada y contextualizada al ámbito español (*state-of-art*) puede localizarse en Alfaro (1998).

Lo verdaderamente relevante de estos diagnósticos pasa por la necesidad de su clarificación conceptual y de sus consecuencias prácticas para los tratamientos que se deriven, ya que no son pocas las ocasiones en que tales diagnósticos son presentados como causa de los problemas de aprendizaje y/o de desajuste escolar.

En la literatura especializada son muchas las denominaciones que nos encontramos para referir dichos diagnósticos y con el agravante añadido de que sus límites no son siempre coincidentes. Así, cuando revisamos la literatura seminal sobre alumnos con dificultades escolares, da la impresión de que los distintos autores las presentan como cuadros independientes (véase Azcoaga *et al.* 1985; Kaplan y Sadock, 1975; Launay y Borel-Maisonny, 1975; Molina, 1978; Nieto Herrera, 1977).

Suele ocurrir que dichas denominaciones o tipologías, la mayoría de las veces no se ajustan a la realidad, sobre todo, cuando nos encontramos ante un sujeto con un determinado trastorno. Después de haber completado su estudio, nos resulta a veces difícil encuadrar a ese sujeto en tal o cual síndrome. Esta dificultad radica, a nuestro juicio, en que a la hora de caracterizar el trastorno, no todos los síntomas posibles se presentan de manera conjunta. Cada autor, e incluso escuela, pone el énfasis en determina-

dos aspectos parciales; así, Ajuriaguerra (1973, pág. 242) consideraba que la insistencia en la disfunción cerebral mínima se debía a la escuela de Oxford, con un notable antecedente en los trabajos de Broadbent (i.e. Broadbent, 1872). Tratando de establecer categorizaciones, un tanto reduccionistas, podríamos afirmar que la escuela anglosajona aboga por buscar en la lesión cerebral (posición innatista o internalista) la causa última de tales dificultades en el aprendizaje, siendo legión entonces el número de estudios de carácter neuropsicológico a la búsqueda de la ubicación de la función cortical afectada pero clínicamente inadvertida; para el contexto español pueden consultarse en ésta línea los trabajos de Barragán (1990/91), Herrera *et al.* (1996), Pérez Olmos (1985). Mientras que la escuela latina (i.e. Ley, 1930; Citrinovitz, 1966) postula que tales dificultades son debidas a déficits lingüísticos (posición ambientalista o externalista); en concreto, ese último autor fue uno de los primeros en dar una caracterización completa del síndrome por retardo afásico. El estudio de Braña (1985), en el que se examinaron 116 sujetos con retraso escolar, apoya esta predicción ya que la proporción de casos con síndrome neurológico o endocrino demostrado era bajo (apenas un 15 %) frente a síntomas recurrentes de trastornos del lenguaje (67 % de casos) y de la conducta (43 %). Con esta forma de proceder resulta difícil encuadrar al sujeto en un determinado síndrome, siendo entonces probable que el diagnóstico se haga incorrectamente o puede incluso ocurrir que algunas entidades gnoseológicas sean interpretadas erróneamente.

A tal conclusión llegó Coriat en 1964 cuando afirmó que el retardo afásico suele confundirse con la debilidad mental, con cuadros psicóticos o con déficits auditivos (véase una discusión al respecto en Machuca, 1997; 1999). A estos últimos, y más concretamente a la otitis crónica, se les ha imputado hasta la saciedad en la literatura médica ser causa de dismaduropatía y de retraso escolar; aunque, en estudios como el de Braña, sólo el 23 % de los sujetos considerados padecían o habían sufrido tal afección. Y es que al retardo afásico se puede llegar por vías diversas: por el deterioro en la adquisición y desarrollo del pensamiento discursivo, por el compromiso en la actividad analítico-sintética del analizador verbal o por un cuadro agudo de decodificación semántica.

Por otro lado, hay autores que se han referido a este tipo de niños con las características de hiperquinesia, distractibilidad, impulsividad, trastornos perceptivos diversos, labilidad emocional, rigidez de conducta, perseveraciones, retardo psicomotor (o torpeza motora), retardo o alteraciones del lenguaje o del habla y problemas de aprendizaje en grado y combinaciones muy variadas. Será a partir de los trabajos de Strauss y Lehtinen (1947) cuando se individualiza con criterios bastantes dudosos a nuestro entender, una categoría diagnóstica calificada de *lesionados cerebrales*. Estudiando una población de deficientes mentales, estos autores, hallaron que los sujetos, que tenían entre sus antecedentes eventuales causas de lesión encefálica (deficientes mentales endógenos), presentaban un patrón de comportamiento distinto de los que no ofrecían tales presuntas causas (deficientes mentales exógenos). Como inferencia teórica, no evidente ni comprobada en la mayoría de los casos, esos autores consideraron que los pacientes del primer grupo tenían una lesión encefálica (*brain damage*), de la que no especificaban su naturaleza, extensión ni localización, pero a la que atribuían manifestaciones sintomáticas similares.

Azcoaga *et al.* (1985) critican a los anteriores autores diciendo que formularon sus conclusiones sobre la base de un criterio erróneo tomado de la mala herencia del método anatomo-clínico de la neurología del adulto, el cual venía a manifestar que toda lesión cerebral produce un cuadro sintomatológico similar, cualquiera que sea su localización.

Lo que hoy sabemos y reconocemos, por medio de la clínica y otros métodos de exploración médicos, es que manifestaciones sintomáticas definidas, relacionadas con funciones cerebrales superiores y con la base afectivo-emocional, **no** son necesariamente consecuencia de una lesión cerebral. O dicho de otro modo, una lesión cerebral implica una alteración anatómica del tejido nervioso encefálico, que **pudiera** provocar una variada gama de consecuencias o ninguna. Asimismo, la evidencia de lesión cerebral en niños con la patología mencionada anteriormente es pobre, dudosa o nula, en muchos casos. Y, recíprocamente, niños con lesiones cerebrales comprobadas no tienen tales manifestaciones en su comportamiento. Se ha venido, sin embargo, asumiendo errónea y demasiado comúnmente, que tales diagnósticos implican necesariamente alteraciones diversas del comportamiento, sobre todo porque la conceptualización asociada a tales diagnósticos implica unívocamente que determinados patrones del comportamiento estén afectados en sus diversas áreas.

Estas observaciones llevaron a ciertos autores, como Clements (1966) o Pasamanik y Knobloch (citado por Azcoaga *et al.* 1985), a añadir el calificativo de «mínima», lo que propició aun mayor confusión científica al concepto, que pasó a ser considerado y utilizado como un verdadero cajón de sastre, pues seguía sin demostrarse la existencia de causalidad entre lesión y sintomatología. Causalidad que debería ser inequívoca y contemplar todos los casos en los que las lesiones encefálicas presentan tales trastornos.

Con posterioridad y ante la evidencia de las contradicciones del diagnóstico de «lesión cerebral mínima», estos autores propusieron el de «disfunción cerebral mínima», que no es más que un sinónimo del anterior, aunque sin lograr especificar nada acerca del contenido conceptual, dónde están los nuevos límites, si es que existen, ni cuál es la sintomatología específica y bases fisiopatológicas comprometidas.

1.2. El papel del síntoma de hiperquinesia

Dentro de los síntomas comprometidos en el diagnóstico de «lesión cerebral mínima» a menudo se encuentra la hiperquinesia. O bien ésta puede estar incluida en otros complejos sintomáticos como podrían ser los siguientes síndromes: afásico, audiomudez, déficit atencional, alteraciones del pensamiento,... o cualquier otra nomenclatura reseñada anteriormente. Sólo Clement, ya en 1966, recopila hasta 36 denominaciones distintas; y, desde entonces, la profusión terminológica ha ido *in crescendo*, al par que su inespecificidad conceptual y su génesis confusa. Una revisión conceptual de este «síndrome» de inatención-hipercinesia puede consultarse en Narbona (1987) y su relación con el de daño cerebral en Ramos (1987) y García-Losa (1989). Ajuriaguerra (1973, pág. 239) comenta que los orígenes del trastorno estarían en un estudio realizado por

D.M. Bourneville en 1897 con unos niños que presentaban una inestabilidad caracterizada por una extrema movilidad intelectual y física. Pero lo verdaderamente importante, y que con frecuencia se olvida, es que no pasa de ser más que un síntoma cuyos límites de actividad motora normal son difíciles de establecer. El propio Ajuriaguerra (1986) reconocerá después la complejidad de las nociones de inestabilidad psicomotriz y del síndrome hiperkinético aunque siga asociándolas a la manida disfunción cerebral mínima.

Si en la actualidad observamos poblaciones de sujetos con necesidades educativas especiales (desde ahora N.E.E.), encontramos a la hiperquinesia como una manifestación bastante generalizada y acentuada en los primeros años de la vida del deficiente mental. Aunque ésta paulatinamente va atenuándose hasta equipararse a patrones normales de actividad en la preadolescencia e incluso hasta transformarse en hipoquinesia en ciertos sujetos.

Como corolario de lo anterior habría que destacar el hallazgo de Bax (citado por Azcoaga *et al.* 1985), acerca de la hiperquinesia que, siendo rara en Gran Bretaña, afectaba sin embargo entre un 5 a un 15% de niños en edad escolar en EE.UU. La obligada pregunta sería ¿la diferencia depende de los niños o de los observadores?

Otra de las suposiciones erróneas que algunos técnicos del diagnóstico mantienen en la actualidad es la causación directa entre hiperquinesia y dificultades de aprendizaje; cuando la evidencia más conjeturable sería que dicha relación sea más consistente entre atención y dificultades de aprendizaje, ya que hay niños con buen nivel de aprendizaje que son «rabiosamente inquietos» en el aula pero su ritmo de captación es más rápido que el resto de compañeros.

Pudiéramos entonces rechazar las siguientes denominaciones y afirmar que no existen razones suficientes para mantener el diagnóstico de «lesión cerebral», «lesión cerebral mínima», «disfunción cerebral» o «función cerebral mínima» como entidades nosográficas porque:

a) No hay constancia etiológica inequívoca, pues no se manifiestan síntomas o signos contundentes de disfunción neurológica pese a la pretensión de ubicarla en la zona temporal.
b) Carece de unidad sintomática que en la literatura psiquiátrica sería relativa a estados de demencia, desorientación o trastornos episódicos de la conciencia (crisis).
c) Por su imprecisión ya que lejos de ayudar al tratamiento, confunde y nos lleva por caminos inadecuados.

Otras tantas críticas podemos observar ante las denominaciones de audiomudez, disfasia, retardo simple del lenguaje, afasia, dislogias,... De las manifestaciones realizadas por Imgran (1960), Azcoaga *et al.* (1985), Eisenson (1954) o Launay y Borel-Maisonny (1975), cuando tratan de caracterizar sendos trastornos, aparecen discrepancias derivadas de la inadecuación de la nomenclatura, de la disparidad conceptual en cuanto a su evolución y desarrollo y/o del solapamiento sintomático de distintos síndromes.

1.3. Racionalidad del estudio

Sintetizando, opinamos que nos encontramos ante un cúmulo de denominaciones innecesarias por incompletas que corresponden en gran medida a un mismo «cuadro patológico» y por ende a un mismo grupo de sujetos. No obstante, defendemos que un «cuadro» puede tener distintos grados de severidad, pero entendemos que debe ser caracterizado de forma completa; esto es, con todos sus elementos psicológicos, pedagógicos y contextuales, tratando de realizar una evaluación diagnóstica que compagine los procesos de intervención y el análisis de los procesos de aprendizaje. Además, graduar incompletamente un trastorno o visionar parcialmente el mismo nos lleva a una polisemia que confunde al técnico del diagnóstico y a su toma de decisiones; en definitiva, tal práctica nos llevaría nada más que a garantizar la covalidación de las dificultades del sujeto, entrando en una ruta de cronicidad (secuela) que no tendría retorno. Por tanto, parece necesario unificar acepciones terminológicas relativas a los cuadros y sobre todo apelar al diagnóstico descriptivo, complejo y jerarquizado; al respecto, véanse las propuestas de Machuca (1997).

Por otro lado, asombra que aportes bien antiguos sigan teniendo vigencia como ciencia normal y no se hayan sometido a refutación exitosa en los últimos veinte años pese a la plétora de estudios foráneos que nos embarga. Por ello, consideramos que:

— Falta por abordar la cuestión de un enfoque más pedagógico, más escolar, lejos del excesivo protagonismo otorgado a corrientes neuropsicologistas. Somos conscientes de que la investigación sobre diagnóstico de las dificultades del aprendizaje ha de hacerse desde la enseñanza, para la enseñanza y con los enseñantes, aunque nuestra propuesta pueda estar sujeta a sus inevitables limitaciones explicativas.
— Es necesario acometer y considerar estudios españoles (insertos en nuestro contexto cultural) como práctica de validez científica, con sentido empírico-práctico y lejos del abuso de teorizaciones al respecto; sobre todo de la discrecionalidad de una cierta pseudofenomenología, heterogeneizante e inconclusiva.
— Debería superarse el psicometricismo con su ramplona y ajena standarización proclive a etiquetados y rotulamientos de los sujetos diagnosticados. De hecho, el instrumento o prueba diagnóstica que aquí se presenta es un intento de acercamiento al movimiento de la evaluación auténtica (el conspicuo *authentic assessment* de los anglosajones); susceptible incluso de ser considerado como elemento del portfolio.

Finalmente, asumimos como supuesto básico para este estudio el enunciado por Alfaro (1998), en el sentido de que la etiología del diagnóstico de alumnos con dificultades escolares tiene una naturaleza eminentemente escolar, cuando manifiesta:

El único consenso claro lo vemos en este punto, en que la exploración evaluativa *tiene que centrarse sobre procesos y en el rendimiento académico* (cursiva en el original, pág. 135)

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

Este estudio tiene como objetivos concretos:

1. Proporcionar una visión comprehensiva de las dificultades para el aprendizaje escolar en alumnos aparentemente no discapacitados a través de los diversos diagnósticos inespecíficos emitidos por la literatura psicopedagógica.
2. Exponer una extensa lista de síntomas en sus diversas terminologías, obtenibles de la literatura científica asociados al diagnóstico inespecífico de sujetos con dificultades para el aprendizaje escolar.
3. Denotar la estructura factorial subyacente en tales entidades gnoseológicas (expresiones terminológicas propia del síntoma) según apreciación y valoración por el profesor de su presencia en parejas de sujetos dispares (con dificultades frente a «normales»).
4. Indicar qué síntomas (operativizados como variables) discriminan entre sujetos percibidos por sus profesores como normales frente a sujetos con dificultades en el aprendizaje.

2.2. Diseño

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo en el que se utiliza una actualización del diseño de grupos gemelos (*twin study*). Se conforman dos grupos por emparejamiento (*matched*) de sujeto a sujeto sobre la base de edad, sexo y centro. Este viejo diseño, que ha renacido como «ave fénix» según opina Fischbein (1997), ya ha sido utilizado con cierto éxito en estudios de diagnóstico (cif. Fernández Cano y Machuca, 1998). La estructura esquemática del diseño en curso es como sigue:

$$M: G_1 (X_1;X_2; X_3) \longrightarrow Y_1$$
$$M: G_2 (X_1;X_2; X_3) \longrightarrow Y_2$$

En donde X_n, sería una variable de emparejamiento, e Y, una variable criterio o producto.

2.3. Muestra

La muestra está constituida por dos grupos gemelares de 42 sujetos cada uno (31 parejas de niños y 11 parejas de niñas), con edades comprendidas entre 6 a 12 años, y pertenecientes a distintos centros de Jaén y Granada. La técnica de selección de esta muestra fue intencional en el sentido de que el primer grupo estaba formado por sujetos de la edad señalada, que básicamente presentaban dificultades decodificativas,

distractibilidad, fatigabilidad y rendimiento escolar, y que habían sido diagnosticados como alumnos de atención especial basándose en informes psicopedagógicos emitidos por los Equipos de Orientación Educativa (conformados por expertos psicólogos y pedagogos). El segundo grupo se configuró mediante emparejamiento de sujetos de la misma edad y sexo pero con buenos rendimientos escolares según juicio de los 29 maestros-tutores que colaboraron en este estudio.

La secuencia diagnóstica acometida era como sigue: el tutor observa que el alumno tiene dificultades de aprendizaje, lo remite a un equipo de expertos buscando un tratamiento recuperador, el alumno es diagnosticado por el equipo de expertos. Un informe diagnóstico junto con su tratamiento específico se remite al tutor.

Téngase presente que ese grupo de alumnos necesitados con dificultades para el aprendizaje estaban diagnósticados un tanto inespecíficamente: no eran pues sujetos palmaria y directamente adscribibles como de N.E.E. (en la actual acepción terminológica) en base a manifiestos déficits mentales, motóricos o sensoriales. Para los tutores se trataba de alumnos a primera vista «normales», de ahí la inespecificidad de los diagnósticos posteriores emitidos por los expertos, pero que, sin embargo, tenían notables dificultades para llevar a buen término sus procesos de aprendizaje. De hecho, dos diagnósticos inespecíficos confluían: la apreciación clínica del maestro (ante alumnos sin limitaciones manifiestas pero incapaces de acomodarse a ritmo instructivo) y la evaluación, presumiblemente, por procedimientos standarizados del experto en diagnóstico.

La muestra operante, de la que se extraen hallazgos quedó configurada finalmente por 63 sujetos; 30 sujetos pertenecientes al grupo «especial» y 33 al grupo «normal». Hay que resaltar que la proporción según sexo en cada grupo era de 2/3 de varones frente a 1/3 de hembras; un patrón muy similar al de otros estudios de este tipo (i.e. Braña, 1985; Barragán, 1990/91) e incluso al de estudios sobre sujetos con N.E.E. Todos los casos con valores incompletos, fueron considerados «*missing*» por el programa informático (BMDP) en los análisis de datos posteriores. Este problema de mortalidad puede tener la contraprestación de eliminar casos «no contundentes», para los que no se contaba con valoraciones definidas, mejorando entonces la validez de las inferencias.

2.4. Instrumento

Tras una revisión de literatura sobre el tema, se procedió, mediante la técnica del análisis de contenido, a sistematizar la sintomatología descrita en cada uno de los trastornos objeto de nuestro estudio. Los contenidos del instrumento abarcan etiologías tan diversas como las aptitudinales, sensoriales, escolares, neurobiológicas, lingüísticas y cinestésicas. De tal sistematización surgió un listado de síntomas comunes (39 items) a dos o más síndromes y diferenciales o únicos a un sólo síndrome (12 items). Estos 51 síntomas, que recogen características pedagógicas, de conducta-comportamiento y de relación social, se constituyen en ítems de una escala de valoración/clasificación (*rating scale*) para que el profesor/a estime la mayor o menor presencia de ese síntoma en cada alumno. Se trata pues de un instrumento construido «*ad hoc*», en base

a las caracterizaciones sintomáticas observadas por los distintos autores a la hora de caracterizar cada diagnóstico, con expresiones en positivo (i.e Ítem 4) y en negativo (i.e. Ítem 1). Dado que uno de los problemas de este tipo de escalas es su limitada fiabilidad y validez, se utilizaron dos tipos de valoraciones categoriales al par: una escala dicotómica (a modo de lista de control: presencia o ausencia del síntoma) y otra policotómica (escala de valoración: grado de presencia en una escala de 1 [*Nada*] a 5 [*Mucho*]).

La administración del instrumento fue individualizada: el investigador-recolector de datos iba indagando al tutor sobre cada uno de los items propuestos, demandándole dos valoraciones (dicotómica y policotómica) respecto a un determinado alumno (el «especial», o con dificultades de aprendizaje escolar y, su gemelo, el «normal»). Personalizar, al modo de entrevista, la administración de tales escalas evita el descuido, la falta de interés y concentración, en definitiva, mejora la validez de la recogida de datos.

La escala de valoración quedó como sigue a continuación en la Tabla 1.

2.4.1. Validez y fiabilidad de la escala de valoración

Dos aproximaciones a la fiabilidad del instrumento se han determinado: valores de concordancia y de consistencia interna. El grado de concordancia entre sendas valoraciones fue calculado mediante los respectivos coeficientes no paramétricos para tablas de contingencia de 2 x 5 para categorías ordenadas: índice γ, τ-B de Kendall, τ-C de Stuart y D de Somers, utilizando el programa BMDP (Dixon, 1990). Se obtienen valores próximos a 1 y con significación estadística suficiente. La fiabilidad por consistencia se calculó mediante la θ de Carmines, una extensión del α de Cronbach, inserta en el programa 4M (Análisis Factorial) del BMDP, arrojando un valor de 0.983 [¡].

La validez de contenido del instrumento se ha obtenido a partir de una exhaustiva recogida de síntomas en los más diversos autores que tratan este tipo de sujetos con dificultades escolares. Expertos diagnosticadores de alumnos con N.E.E. y con dificultades de aprendizaje estiman que el contenido del instrumento conforma en gran medida el universo admisible.

Más relevante, ya que se trata de un objetivo específico de este estudio, es indagar la estructura del constructo subyacente en este instrumento, lo cual puede arrojarnos luz sobre este polimorfo y, por ende, polisémico, fenómeno de la caracterización de alumnos con dificultades escolares diagnosticados un tanto inespecíficamente. La solución factorial por el procedimiento de componentes principales sobre la matriz de valoraciones conformada por 63 sujetos x 51 items arroja los siguientes valores dados en la Tabla 2 siguiente.

La solución factorial obtenida verifica sobrada y admirablemente los principios de parsimonia y estructura simple con sólo los tres primeros factores. Es de resaltar el valor propio (*eigen value*) del Factor 1 ($\lambda = 27.66$) que explica el 67 % [¡] de la varianza. Esto denota la existencia de un inequívoco factor general que da estructura contundentemente unifactorial al constructo en curso. Puestos pues a interpretar los tres factores considerados, podemos denominarlos como sigue:

TABLA 1

ESCALA DE VALORACIÓN DE SÍNTOMAS PRESENTES EN ALUMNOS CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

nº	Síntoma/ítem	V.D*.		V.P.*				
		SI	NO	N	P	R	B	M
01	-Deja sin acabar las tareas que comienza	1	0	1	2	3	4	5
02	-Tiene dificultades para concentrarse en la tarea	1	0	1	2	3	4	5
03	-Se distrae con facilidad	1	0	1	2	3	4	5
04	-Es más bien ordenado, -a	1	0	1	2	3	4	5
05	-Le cuesta guardar turno	1	0	1	2	3	4	5
06	-Necesita constante supervisión	1	0	1	2	3	4	5
07	-Se mueve constantemente	1	0	1	2	3	4	5
08	-Le cuesta estar sentado, -a	1	0	1	2	3	4	5
09	-Tiene dificultades para el aprendizaje escolar	1	0	1	2	3	4	5
10	-Establece fácilmente relaciones con los demás	1	0	1	2	3	4	5
11	-Motrizmente es hábil	1	0	1	2	3	4	5
12	-Su calidad escritora es buena	1	0	1	2	3	4	5
13	-A veces se manifiesta con tono emocional exacerbado	1	0	1	2	3	4	5
14	-Tiene dificultades para la lectoescritura	1	0	1	2	3	4	5
15	-Expresa conceptos de forma clara y coherente	1	0	1	2	3	4	5
16	-Comprende perfectamente lo que lee	1	0	1	2	3	4	5
17	-Presenta algunas dificultades para comprender mensajes algo complejos	1	0	1	2	3	4	5
18	-A veces se calla porque parece que se queda sin ideas	1	0	1	2	3	4	5
19	-Errores en la escritura: junta, separa, invierte o no respeta los espacios entre letras o palabras	1	0	1	2	3	4	5
20	-Resuelve por sí sólo, -a problemas matemáticos	1	0	1	2	3	4	5
21	-Es capaz de contar o realizar operación aritméticas sencillas	1	0	1	2	3	4	5
22	-Usa frases cortas y pobres	1	0	1	2	3	4	5
23	-A veces utiliza palabras incoherentes o ininteligibles	1	0	1	2	3	4	5
24	-Integra correctamente los signos gráficos (escritura)	1	0	1	2	3	4	5

25	-Juega constantemente con un tipo de juguete	1	0	1	2	3	4	5
26	-Es constante en el esfuerzo	1	0	1	2	3	4	5
27	-Ordena sin dificultad hechos en el tiempo	1	0	1	2	3	4	5
28	-Sigue las instrucciones que se le dan, sobre todo si son complejas	1	0	1	2	3	4	5
29	-Evita, o tiene dificultades para las tareas que requieren esfuerzo mental sostenido	1	0	1	2	3	4	5
30	-Se distrae por estímulos irrelevantes	1	0	1	2	3	4	5
31	-A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas	1	0	1	2	3	4	5
32	-Comprende oraciones simples	1	0	1	2	3	4	5
33	-Se cansa con facilidad	1	0	1	2	3	4	5
34	-Tiene dificultades para retener	1	0	1	2	3	4	5
35	-Comprende proposiciones por complejas que sean	1	0	1	2	3	4	5
36	-Su rendimiento escolar es bueno	1	0	1	2	3	4	5
37	-Presenta claramente retraso mental	1	0	1	2	3	4	5
38	-Oye adecuadamente	1	0	1	2	3	4	5
39	-Lee y escribe con corrección	1	0	1	2	3	4	5
40	-Presenta dificultades de organización espacio-temporal	1	0	1	2	3	4	5
41	-Es ansioso, -a	1	0	1	2	3	4	5
42	-Se enfada sin causa aparente	1	0	1	2	3	4	5
43	-Es activo, -a	1	0	1	2	3	4	5
44	-Resuelve problemas matemáticos complejos que requieren cierta abstracción	1	0	1	2	3	4	5
45	-Tiene buena respiración	1	0	1	2	3	4	5
46	-En el habla utiliza gestos en detrimento de la palabra	1	0	1	2	3	4	5
47	-Se aísla por sí mismo	1	0	1	2	3	4	5
48	-Su voz es monótona y con pocos elementos prosódicos	1	0	1	2	3	4	5
49	-A menudo se niega a realizar las tareas propuestas	1	0	1	2	3	4	5
50	-A menudo se muestra agresivo, -a	1	0	1	2	3	4	5
51	-Juega normalmente con los compañeros	1	0	1	2	3	4	5

*: Valoración dicotómica del tutor: *SI* (presencia), *NO* (ausencia)

**: Valoración policotómica del tutor: *Nada* (1); *Poco* (2); *Regular* (3); *Bastante* (4); *Mucho* (5)

TABLA 2
SOLUCIÓN FACTORIAL POR COMPONENTES PRINCIPALES PARA ÍTEMS QUE CONFORMAN EL CONSTRUCTO DE LA SINTOMATOLOGÍA DE SUJETOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

nº	ÍTEMS (síntomas)	Factor 1	Factor 2	Factor 3	h^2
01	-Deja sin acabar las tareas que comienza	.88	—	—	.82
02	-Tiene dificultades para concentrarse en la tarea	.92	—	—	.90
03	-Se distrae con facilidad	.89	—	.27	.89
04	-Es más bien ordenado, -a	-.66	—	—	.73
05	-Le cuesta guardar turno	.52	.57	—	.69
06	-Necesita constante supervisión.91	—	—	.89	
07	-Se mueve constantemente	.66	.46	—	.79
08	-Le cuesta estar sentado, -a	.70	.44	—	.83
09	-Tiene dificultades para el aprendizaje escolar	.95	—	—	.94
10	-Establece fácilmente relaciones con los demás	-.47	—	—	.76
11	-Motrizmente es hábil	-.44	.32	—	.56
12	-Su calidad escritora es buena	-.87	—	—	.80
13	-A veces se manifiesta con tono emocional exacerbado	.49	.53	-.29	.73
14	-Tiene dificultades para la lectoescritura	.80	—	—	.75
15	-Expresa conceptos de forma clara y coherente	-.87	—	—	.84
16	-Comprende perfectamente lo que lee	-.95	—	—	.93
17	-Presenta algunas dificultades para comprender mensajes	.90	—	—	.87
18	-A veces se calla porque parece que se queda sin ideas	.80	—	—	.80
19	-Errores en la escritura: junta, separa, invierte ...	.87	—	—	.84
20	-Resuelve por sí sólo, -a problemas matemáticos	-.88	—	—	.84
21	-Es capaz de contar o realizar operación aritméticas	-.85	—	—	.75
22	-Usa frases cortas y pobres	.91	—	—	.85
23	-A veces utiliza palabras incoherentes o ininteligibles	.62	—	-.31	.83
24	-Integra correctamente los signos gráficos (escritura)	-.89	—	—	.84
25	-Juega constantemente con un tipo de juguete	.39	—	—	.76
26	-Es constante en el esfuerzo	-.87	—	—	.88
27	-Ordena sin dificultad hechos en el tiempo	-.92	—	—	.91
28	-Sigue las instrucciones que se le dan, sobre todo si ...	-.89	—	—	.88
29	-Evita, o tiene dificultades para las tareas que requieren ..	.89	—	—	.87
30	-Se distrae por estímulos irrelevantes	.85	—	—	.85
31	-A menudo precipita respuestas antes de haber ..	.29	.38	.34	.86
32	-Comprende oraciones simples	-.77	—	—	.68
33	-Se cansa con facilidad	.90	—	—	.87
34	-Tiene dificultades para retener	.93	—	—	.90
35	-Comprende proposiciones por complejas que sean	-.87	—	—	.87
36	-Su rendimiento escolar es bueno	-.94	—	—	.94
37	-Presenta claramente retraso mental	—	-.33	-.43	.71
38	-Oye adecuadamente	—	—	.57	.73
39	-Lee y escribe con corrección	-.78	—	—	.80
40	-Presenta dificultades de organización espacio-temporal	.73	—	—	.79
41	-Es ansioso, -a	.45	.63	—	.84
42	-Se enfada sin causa aparente	.33	.63	—	.81
43	-Es activo,-a	-.39	.55	—	.77
44	-Resuelve problemas matemáticos complejos que ..	-.94	—	—	.91
45	-Tiene buena respiración	—	—	.45	.79
46	-En el habla utiliza gestos en detrimento de la palabra	.43	—	-.47	.70
47	-Se aísla por sí mismo	.61	-.34	—	.76
48	-Su voz es monótona y con pocos elementos prosódicos	.55	—	-.45	.71
49	-A menudo se niega a realizar las tareas propuestas	.68	.27	—	.69
50	-A menudo se muestra agresivo, -a	.58	.49	—	.77
51	-Juega normalmente con los compañeros	-.37	.25	—	.74
λ (valor propio)		27.66	3.43	2.29	
% de varianza explicada acumulada		67 %	75 %	81 %	

Cargas (a)< |0.25| –> 0

* Factor 1: viene saturado bipolarmente por todos los items, bien positivamente (presencia del síntoma) o bien negativamente (ausencia del síntoma), excepto los items 37 (Presenta retraso mental); 38 (Oye adecuadamente) y 45 (Tiene buena respiración) lo cual denota que tales sujetos no son diagnosticables por sus déficits mentales y/o físicos. Podríamos denominarlo como *factor general de las dificultades de aprendizaje escolar*, de naturaleza evidentemente psicolingüística y que engloba tres categorías generales de déficits en síntomas lingüísticos, cinético-conductuales y atencionales. Asombra la alta congruencia entre síntoma positivo (no alteración) con su correspondiente carga negativa (no presencia de tal síntoma en sujetos con dificultades) y viceversa, síntoma negativo que viene cargado positivamente. Relacionando este hallazgo con los del estudio de Braña (1985), por una lado, observamos una coincidencia cual es la relevancia de los trastornos del lenguaje como centro firme de este factor. Y por otro, un discrepancia sobre el nulo peso de las alteraciones en la audición en nuestro estudio, frente a la relevancia que Braña asignaba a los trastornos auditivos neurosensoriales.
* Factor 2: viene saturado bipolarmente por catorce items (síntomas). Se trata de un rasgo específico que bien podríamos denominarlo *factor hiperquinético* ya que está relacionado con déficits en el comportamiento afín a una conducta hiperactiva. Estaríamos ante un tipo de alumno al que «le cuesta guardar turno», «se mueve constantemente», «le cuesta estar sentado», «es motrizmente hábil», «activo», «agresivo», «ansioso», «precipita respuestas [caracterialmente primario]»,... En definitiva, se trataría de un sujeto «rebelde» que tiene dificultades para acomodarse al espacio limitado del aula (esos escasos 50 m^2), que no se ajusta a tres tácitos principios de la escolaridad: «Cállate, estate quieto sentado y obedece mis órdenes» y que además es percibido por sus profesores como mentalmente adecuado pues «no presenta retraso mental», y extrovertido «no se aísla por sí mismo».
* Factor 3: que viene cargado bipolarmente por ocho items (síntomas). Como el anterior, también es un factor específico pero de más difícil interpretación y denominación. Los síntomas que saturan parecen estar asociados a estados de distractibilidad e impulsividad (hipoquinesia) pero en el sentido contrario al anterior factor; de aquí que a éste podríamos denominarlo *factor de atención lábil o inhibitorio*. Los sujeto de esta tipología se «distraen con facilidad», «no se manifiestan con tono emocional exacerbado», «no utilizan palabras incoherentes ni ininteligibles». Estaríamos ante una tipología de sujetos «pasotas» (caracterialmente secundarios), con un estado mental adecuado pues «no presentan retraso mental», que se expresan adecuadamente ya que su «voz no es monótona, ni con pocos elementos prosódicos» y que «en el habla no utilizan gestos en detrimento de la palabra».

3. RESULTADOS

Además de los hallazgos denotados en la solución factorial anterior, se han acometido otros análisis de datos para alcanzar los objetivos previamente propuestos.

TABLA 3
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VALORACIONES A SÍNTOMAS DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE SEGÚN GRUPO [NORMAL VS. ESPECIAL] (N = 63)

Ítem	$\bar{X}$ (Normal)	$\bar{X}$ (Especial)	Sw (intra)	T.E.#
1	3.80	1.45	1.44	1.63
2	4.33	1.60	1.56	1.75*
3	4.47	1.82	1.58	1.67*
4	2.07	3.61	1.42	-1.08
5	3.10	1.97	1.39	0.81
6	4.53	1.45	1.69	1.82*
7	3.43	1.79	1.48	1.10
8	3.33	1.63	1.39	1.22
9	4.53	1.18	1.78	1.88*
10	3.03	3.84	1.12	- 0.72
11	2.97	3.94	1.17	-0.83
12	2.20	4.27	1.29	-1.60
13	2.73	1.79	1.35	0.70
14	4.20	1.73	1.70	1.45
15	1.93	4.24	1.47	-1.57
16	1.73	4.67	1.56	-1.88*
17	3.70	1.33	1.42	1.67*
18	3.50	1.45	1.39	1.47
19	3.70	1.27	1.52	1.60
20	1.87	4.54	1.57	1.70*
21	2.67	4.60	1.23	-1.57
22	4.23	1.39	1.59	1.78*
23	2.80	1.21	1.41	1.13
24	1.96	4.45	1.49	-1.67*
25	1.90	1.36	0.97	0.55
26	1.90	4.15	1.42	-1.58
27	2.23	4.57	1.35	-1.62
28	2.00	4.45	1.44	-1.70*
29	4.40	1.70	1.57	1.72*
30	4.40	2.09	1.50	1.54
31	2.90	2.18	1.47	0.49
32	3.40	4.81	1.04	-1.35
33	4.20	1.70	1.50	1.67*
34	4.26	1.36	1.63	1.78*
35	1.97	4.36	1.48	-1.61
36	1.53	4.70	1.69	-1.87*
37	1.47	1.24	0.84	0.27
38	4.40	4.63	0.76	-0.30
39	2.37	4.45	1.36	-1.53
40	3.40	1.61	1.35	1.32
41	2.73	1.76	1.30	0.75
42	2.43	1.76	1.17	0.57
43	2.77	3.66	1.12	-0.79
44	1.23	4.24	1.64	-1.83*
45	4.13	4.36	0.76	-0.30
46	2.33	1.60	1.13	0.65
47	3.10	1.57	1.36	1.12
48	3.00	1.73	1.29	0.98
49	3.16	1.42	1.48	1.17
50	2.66	1.36	1.35	0.96
51	3.13	3.82	1.25	-0.55

#: Tamaño del efecto

*: Valores con significación estadística ($p<0.05$) en contraste bilateral según *t* de Student para grupos independientes.

Para identificar qué ítems (síntomas) discriminan la adscripción a un grupo (sujetos percibidos como normales por su maestro) frente a otro (sujetos percibidos como alumnos con problemas de aprendizaje por sus respectivos tutores y diagnosticados como tales por expertos), se ha utilizado la técnica multivariada del análisis discriminante [AD]. Fernández Cano y Machuca (1998) utilizan esta técnica para aportar intuiciones sobre cómo grupos preformados (en este caso según criterios compartido de expertos y tutores) difieren en un espacio métrico multivariado.

3.1. Hallazgos descriptivos

Con una función informativa, se aportan valores promedios en cada items (síntoma) de la escala de valoración utilizada diferenciando entre los dos grupos preformados, a partir de la tabla 3.

3.2. Ítems discriminantes

A partir de un análisis discriminante escalonado (*stepwise discriminant analysis*) es posible denotar qué items (síntomas operativizados) son los que realmente permiten establecer las diferencias entre los dos grupos de sujetos *gemelizados*. Una introducción conceptual al análisis discriminante bastante asequible para no expertos en Estadística viene dada en Lohnes (1997). Tras un proceso en tres pasos, los items que discriminan son los dados en la tabla 4 siguiente:

TABLA 4
ÍTEMS DISCRIMANTES DE LA DICOTOMÍA SUJETOS «NORMALES VS. ESPECIALES (CON DIAGNÓSTICOS INESPECÍFICOS)»

Paso	Ítems (Síntoma)	F	Λ Wilks	g. l.	p
1	16: Comprende perfectamente lo que lee	542.6	0.10	(1;61)	0.00
2	06: Necesita constante supervisión	379.8	0.07	(2;60)	0.00
3	36: Su rendimiento escolar es bueno	291.1	0.06	(3;59)	0.00

Estadísticos multivariados, adicionales a la lambda (Λ) de Wilks, muestran también valores altamente significativos para los tres items discriminantes que marca la diferencia intergrupal como se muestra en la tabla 5 siguiente:

TABLA 5
ESTADÍSTICOS MULTIVARIADOS DE SIGNIFICACIÓN DE LA DISCRIMINANCIA

Estadístico	Valor	F asociado	g. l.	p
Λ de Wilks	0.06	291.12	(3;59)	0.00
Traza de Pillai	0.93	291.12	(3;59)	0.00
Traza de Hotelling-Lawley	14.80	291.12	(3;59)	0.00
Raíz máxima de Roy	14.80	n. d.	n. d	n. d

n. d.: datos no disponibles en el paquete BMDP.

Merece la pena resaltar este hallazgo, pues apoya el supuesto básico antes enunciado, de que la etiología del alumno con dificultades para el aprendizaje debería estar centrada en los procesos (I-16, de lectura, e I-06, de supervisión) y en el rendimiento (I-36: bueno).

3.3. Concordancia diagnóstica

A partir de la solución discriminante obtenida se constata que con sólo tres ítems (síntomas) podríamos adscribir los sujetos a su grupo correspondiente. La solución entraña un alto grado de parsimonia pues bastan 3 de los 51 ítems considerados; siendo entonces factible una discriminación y, en consecuencia, un diagnóstico altamente ajustado. Esos tres items enunciados de mayor a menor poder discriminante son los números 16, 06 y 36.

Una tabla de concordancia diagnóstica se puede establecer a partir de la matriz de clasificación conformada por estos tres items discrimantes. Recordemos que, por un lado tenemos el diagnóstico inespecífico conjunto de expertos y tutores (conjeturable en sus acepciones clínica y psicométrica, respectivamente) frente a otro diagnóstico instrumental, hecho sobre la base del instrumento/escala diagnóstico elaborado, y obtenido por la clasificación de los sujetos a partir de sólo los tres items discriminantes de dicha escala. Por ello, podíamos asociar tal inespecificidad diagnóstica a esos tres síntomas.

El grado de concordancia entre los dos diagnósticos es el dado en la siguiente tabla 6:

TABLA 6
TABLA DE CONTINGENCIA PARA LA CONCORDANCIA DIAGNÓSTICA

nº de casos		Diagnóstico inespecífico	
		Normales	Especiales
DIAGNÓSTICO INSTRUMENTAL	Normales	33 (VP)	0 (FP)
	Especiales	0 (FN)	30 (VN)
	% Correcto	100 %	100 %

Obsérvese la alta concordancia diagnóstica del 100% para los verdaderos positivos (VP) y negativos (VN) frente al 0% de falsos positivos (FP) y negativos (FN); un indicador, en cierto modo, de cultura colaborativa (experto-práctico). Incluso cuando se utiliza un procedimiento de validación cruzada más conservador como es el de corte de navaja (*jackknifed classification*), la matriz de clasificación es similar a la anterior con el 100 % de porcentaje correcto; o sea, todos los casos son clasificados en su grupo correspondiente tal como se muestra en la siguiente figura 1 que representa gráficamente la variable canónica conformada por estos tres ítems discriminantes a partir de las distancias de Mahalanobis.

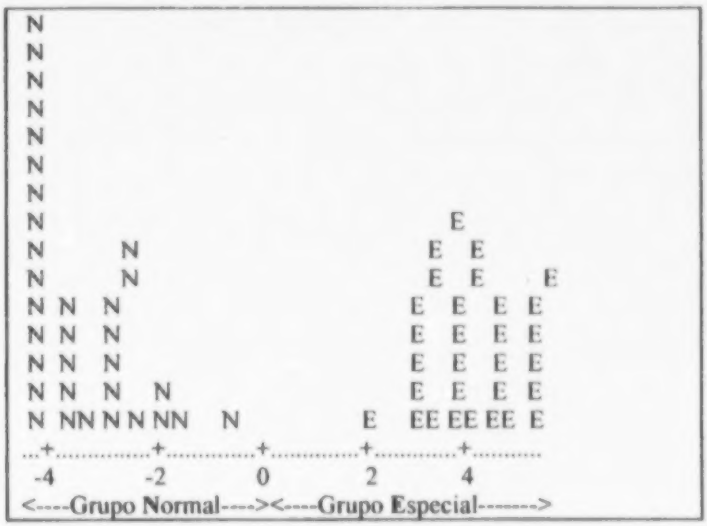


Figura 1
Histograma de la variable canónica

4. DISCUSIÓN

En este estudio hemos tratado de obtener y ofrecer cierta luz sobre un tópico tan controvertido como es el del diagnóstico inespecífico de alumnos manifiestamente normales pero con desajuste escolar por problemas de aprendizaje.

La existencia de un factor general que englobaría a toda una sintomatología muy diversa nos testimonia la complejidad y extensión del constructo en curso. Este factor general compromete el aprendizaje de los códigos escolares (lectoescritor y matemático); en concreto, los items 15, 17, 18, 20 21, 22, 23, 28 y 32 representan las dificultades en expresión y compresión y sus derivaciones hacia la lectoescritura en los items 12, 14, 16, 19, 24 y 39. Añádansele pautas de tipo actitudinal, de personalidad o comportamiento dadas por los items 1, 4, 7, 8, 11, 26, 33 y 35. Dos factores específicos adicionales realzan la importancia de la dimensión cinética, como una manifestación propia en este tipo de alumnos, que sin ser palmariamente de educación especial sí están, a criterio del tutor y de expertos, necesitados de atención educativa específica.

El análisis discriminante posterior ha tratado de indagar qué síntomas son los que verdaderamente diferencian, según juicios del profesor, a un alumno regular-normal de este tipo «especial» de sujetos, difícilmente diagnosticables con un diagnóstico específico, pero fácilmente adscribibles con un diagnóstico genérico como alumnos de atención adicional, ante la evidente y manifiesta presencia de alteraciones y dificultades en sus procesos de aprendizaje. Nos encontramos ante una tipología de alumnos cuyo denominador común, a nivel cognitivo, es que presentan déficit lingüístico general en sus distintos niveles (expresión, comprensión, codificación y decodificación).

Recordemos que el tutor, tras una previa anamnesis, deriva a un alumno al equipo de expertos buscando un diagnóstico y un tratamiento específico. A ese alumno, que es diagnosticado por los expertos como de atención adicional, se le instrumenta un programa educativo personalizado que se implementará, en la mayoría de los casos, por el propio maestro. ¿En base a qué criterios (síntomas) el tutor discrimina si un alumno es de atención adicional? Hemos demostrado que básicamente los criterios que utiliza son de carácter marcadamente pedagógico: un alumno manifiestamente normal pero sin un diagnóstico tajante y específico que no se desempeña escolarmente de modo satisfactorio porque tiene dificultades en la parcela lingüística (modalidades de comprensión) y lectoescritora y, en consecuencia, necesita constante supervisión. La antítesis de esa tipología sería el alumno autónomo, con un rendimiento escolar bueno, puesto que comprende perfectamente lo que lee y sobre el que no es necesario una atención constante. El hallazgo es un tanto paradójico pues podemos postular que la labor de un maestro es alfabetizar, consiguiendo ante todo que el alumno lea comprensivamente, a través de una supervisión o seguimiento continuo para que logré un rendimiento bueno.

Detrás del alumno con dificultades en el aprendizaje diagnosticado inespecíficamente podrían subyacer síntomas de quinesia («necesita constante supervisión», entre otras razones como un modo de mantener el control del aula), de deficiencias aptitudinales relativas a mecanismos de comprensión lectora y a una visión global eminentemente pedagógica de adaptación escolar («el ser un buen alumno»). Un avance de este estudio será someter a análisis de conglomerados (*cluster analysis*) sólo los sujetos «especiales» considerados para denotar qué tipologías adicionales a las ya dadas podrían originarse. Conjeturamos que estos dos factores específicos conformarán dos conglomerados (hiper *versus* hipoactivos). Esta evidencia sería de una notable importancia para la pedagogía diferencial ya que deberían entonces ofertarse propuestas de intervención psicopedagógica bien divergentes referidas, más que a nivel cognitivo, a estrategias metodológicas y estilos de aprendizaje; dos estrategias didácticas que deben diseñarse en el proyecto curricular, y más concretamente en la programación de aula.

Hallazgos de este tipo refuerzan la optimista idea de que las dificultades en el aprendizaje escolar tienen una raíz eminentemente ambientalista, que apoyaría la alternativa interaccionista (constructivista), pues tras una intervención psicopedagógica pertinente podrían superarse; bien lejos del determinismo conservador asociado a causaciones de tipo neurológico. Ya el gran Comenio, en su *Didáctica Magna* (Capítulo IX; parágrafo 3), nos advertía: «No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.

Ajuriaguerra, J. (1986). Estudio crítico de las nociones de inestabilidad psicomotriz y del síndrome hiperkinético en el niño. *Psicomotricidad*, 22, 5-24.

Alfaro, I.J. (1998). Tendencias en la evaluación psicopedagógica: Un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 125-154.

Azcoaga, J.E.; Derman, B. e Iglesias, P.A. (1985). *Las alteraciones del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Barragán, A. (1990/91). Estudio neuropsicológico del fracaso escolar con niños con cociente intelectual normal. *Comunicación Psiquiátrica*, 16, 281-303.

Braña, J.A. (1985). Retraso escolar en niños no infradotados intelectualmente: Estudio neurobiológico de 116 casos. *Bordón*, 256, 27-41.

Broadbent, W.H. (1872). On the cerebral mechanisms of speech and thought. *Medical and Chirurgical Transactions*, 15, 55.

Citrinovitz, T. (1966). Los síndromes clínicos en los trastornos del lenguaje de causa neurológica. En *Actas del 1º Congreso Americano de Hipoacusia y Lenguaje*. Buenos Aires.

Clements, S.D. (1966). *Minimal brain dysfunction*. Monografía MINDS, 3. Washington, DC: Department of Health Education and Welfare.

Dixon, W.J. (Ed.). (1990). *BMDP Statistical Software Manual* (Vol. 1). Los Angeles: University of California Press.

Eisenson, J. (1954). *Examing for aphasia*. Nueva York: The Psychological Corporation.

Fernández Cano, A. y Machuca, M. (1998). Concordancia y errores (Tipo I y II) en el diagnóstico logopédico primario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 123-136.

Fischbein, S. (1997). Twin studies. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (2ª ed.), pp. 162-167. Oxford: Pergamon.

García-Losa, E. (1989). Aproximación a la problemática y tratamiento del síndrome de disfunción cerebral mínima en la óptica de la Psicología cognitiva-conductual. *Phronesis*, 6, 312-316.

Herrera, J.A.; Quintero, F.J.; García Álvarez, R.; Maceira, A. y Quintero, F.J. (1996). La importancia de la evaluación neuropsicológica del niño con trastornos en el aprendizaje. *Psiquis*, 17(6), 45-58.

Imgran, T.T.S. (1960). Pediatric aspects of specific developmental dysphasia, dyslexia, [illegible]-grafia. *Cerebral Psychological Bulletin*, 2, 254.

Kaplan, I. y Sadock, J. (1975). *Compendio de Psiquiatría*. Barcelona: Masson.

Launay, C. y Borel-Maisonny, S. (1975). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Ley, J. (1930). Les troubles du developmental du lenguaje. *Journal de Neurologie et Psychologie*, 30, 415.

Lohnes, P.R. (1997). Discriminant Analysis. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook* (2ª ed.), pp. 503-508. Cambridge, UK: Pergamon.

Machuca, M. (1997). *Las alteraciones del aprendizaje escolar derivadas del lenguaje. Diagnóstico y evaluación*. Jaén: El autor.

Machuca, M. (1999). El retardo afásico versus afasia-disfasia. Estudio del caso. En F. Peñafiel y J.D. Fernández Gálvez (Cords.) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos* (pp. 491-514). Madrid: CCS-Colección Campus.

Molina, S. (1978). Trastornos del aprendizaje en el niño con disfunción cerebral. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 67-78.

Narbona, J. (1987). Síndrome de inatención-hipercinesia en la infancia. Una revisión conceptual. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 7(4), 205-212.

Nieto Herrera, M. (1977). *Anomalías del lenguaje y su corrección*. México: Méndez Oteo.

Pérez Olmos, D. (1985). Introducción al problema de la disfunción cerebral mínima (D. C. M.): Una revisión desde el enfoque psicológico. *Psiquis*, 6(2), 46-60.

Ramos, M.J. (1987). Del síndrome de daño cerebral al trastorno de déficit de atención; Revisión crítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 20, 40-71.

Strauss, A. y Lehtinen, J. (1947). *Psicopatología y educación del niño con lesión cerebral*. Buenos Aires: Eudeba.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 83-104

EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: PLANTEAMIENTO Y ESTUDIO DE LA METODOLOGÍA DE UN CASO

José María Gobantes Ollero[1]

RESUMEN

En este trabajo se describe un ciclo completo de autoevaluación de una institución compleja, como son los Centros del Profesorado. Partiendo del principio de que, para que la evaluación sea un instrumento eficaz, que contribuya a la mejora de la calidad, debe contar con la aceptación y la implicación de las personas afectadas, ponemos especial hincapié en esclarecer dónde se sitúa el equilibrio entre participación y dirección/agenda de la evaluación; y entre aceptación/control de la evaluación por parte del profesorado y su eficacia (usos de la evaluación). Y, en la misma línea de indagación, nos interesa establecer cuál es el reparto idóneo de roles entre el evaluador/apoyo externo y las personas sujetas a evaluación. En definitiva, nos interesa indagar acerca de la viabilidad y eficacia de una evaluación centrada en la aceptación de la autorevisión por parte de los que, finalmente son responsables de introducir las mejoras educativas.

ABSTRACT

This work tries to describe a complete cicle of autoevaluation in a complex institution: the Teachers' Centers. From the begining we asumed that, for the evaluation process to be a tool for improving the quality of schools, the persons involved —a group of external support agents— should participate and be committed to the evaluation process. Because of that we emphasized the need to find a balance between participation and direction of the evaluation agenda, and bet-

1 Dpto. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, área MIDE. Centro Superior de Educación; Campus Central, Universidad de La Laguna; Calle Delgado Barreto, s/n. 38204 Sta. Cruz de Tenerife. E-mail: *jgobante@ull.es* Tlfno.: 922 319218

ween acceptance/control of the evaluation by the teachers and the efficiency. We also tried to explore which was the best way to distribute functions and tasks between the external evaluator and the persons who were the focus of the evaluation. In short, our concern was to asses the viability and efficacy of an evaluation strategy centered in the acceptance of the autoreview for the persons who, at the end, can contribute to the improvement of the schools.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos resumidamente forma parte de una investigación más amplia (Gobantes, 2000), ya concluida, acerca de los Centros del Profesorado y los modelos de evaluación para su mejora. Investigación compuesta de tres estudios complementarios. En el primero se recogía la visión (a través de entrevistas personales y semiestructuradas), acerca de los CEPs, de los directores y directoras de todos los CEPs de Canarias, y el punto de vista de los asesores y asesoras de todos los CEPs, a través de un cuestionario. El segundo estudio, se centraba en las opiniones y puntos de vista de los profesores y profesoras acerca del CEP al que pertenece la zona geográfica en la que trabajan. Finalmente, una tercera investigación, complementaria de las anteriores y que a continuación resumimos, es un estudio de caso acerca de la puesta en marcha de la evaluación en un Centro del profesorado (CEP), el de la ciudad de La Laguna.

En primer lugar haremos una breve referencia a la filosofía con la que los CEPs se crearon originalmente, para pasar a explicar las características del modelo de evaluación que se somete a indagación. Seguidamente nos referiremos al diseño de evaluación para extendernos un poco más en las fases del proceso de evaluación seguido y las estrategias adoptadas en cada una de ellas. Finalmente nos referiremos al producto obtenido a través de la realización de la evaluación y a las conclusiones más importantes que podemos extraer del propio proceso de evaluación realizado. La relevancia de la investigación que presentamos estriba en los retos (burocráticos, metodológicos...) que a la práctica de la evaluación se le plantean para lograr adaptarse a los complejos procesos de los programas sociales y a la traducción de las intenciones de dichos programas hasta su implementación final. Comprender lo que ocurre y mejorar los programas a partir de procesos de implicación crítica de las audiencias son las finalidades y usos de la evaluación que aquí indagamos (Buendía, 1996).

2. LOS CENTROS DEL PROFESORADO

Los Centros del Profesorado, son definidos, en su contexto de origen (Inglaterra y Gales, años sesenta y setenta), como instituciones autónomas y espacios no amenazantes para el profesorado, con carácter local y funcionamiento democrático, donde el profesorado se reúne para trabajar cooperativamente sobre soluciones a problemas comunes identificados por ellos mismos. La autoformación es una seña de identidad de estos centros, que significa aprendizaje entre compañeros implicados en procesos de mejora y autorrenovación a través de la investigación. Tratan de romper el aisla-

miento del puesto de trabajo, como un vehículo para que los profesores y profesoras encuentren su identidad profesional mediante esfuerzos centrados en los problemas de la práctica profesional. Por otro lado, completan los recursos de las escuelas y se configuran también como centros sociales valiosos y lugares informales de encuentro para profesores y profesoras de la misma zona geográfica (Burrel, 1976; Caldwell, 1978 y 1979; Jennings, 1987 y 1997; H. Kahn, 1982; Orlosky, 1978; Parsons, 1972; Zigarmi y Zigarmi, 1978).

En nuestro contexto educativo, la promulgación del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre de 1994, da existencia legal a los Centros del Profesorado. En el mismo Decreto se justifica, de forma general, su creación por la necesidad de establecer un sistema de formación permanente del profesorado que responda a las reiteradas demandas del propio profesorado en este sentido y lo adapte a las nuevas necesidades educativas de la sociedad.

Por su parte, el Decreto de creación de los CEPs en Canarias —782/1984— tiene fecha de 7 de diciembre de 1984 (BOCAC, 1984), un mes escaso después del Decreto del MEC. Sin embargo, tendrá que pasar año y medio hasta que los primeros centros abran sus puertas al profesorado. El Decreto canario de CEPs es muy similar al del propio Ministerio aunque se aprecian algunas particularidades importantes en las que no nos detendremos para gestionar con prudencia el espacio destinado a este trabajo. Diez años después, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias publica un nuevo decreto regulador de estos centros (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994c: 73), en el que su principal finalidad es «articular el sistema de participación del profesorado en los CEPs» y, de ese modo, superar las claras deficiencias que en este aspecto tenía la normativa anterior.

Entendemos que, en consonancia con su filosofía inicial y por las características que los configuran (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992; Prats, 1991; Yus Ramos, 1991), los CEPs son la institución de apoyo y formación permanente del profesorado mejor situada para promover, entre el profesorado y los centros educativos, la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa, a partir de su autonomía como estrategias de participación y conexión con las necesidades prácticas. La idea compartida es que no pueden darse cambios de calidad en el sistema si las estructuras establecidas para la reforma están basadas en la jerarquización.

Es fácilmente entendible que haya sido la autonomía de estos centros, con respecto a la administración educativa, el concepto y seña de identidad entorno al que se ha venido manifestando la principal tensión en el desarrollo práctico de estos centros (Yus Ramos, 1997). Es por ello que las características resumidas hacen de estos centros el objeto ideal sobre el que poner a prueba una evaluación para la mejora desarrollada desde el interior de las instituciones educativas.

3. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN

Nuestro interés por esta investigación está motivado por el reto que supone la adecuación a la práctica del concepto de evaluación controlada, en nuestro caso, por los propios asesores y asesoras del CEP que son los responsables últimos (no únicos)

de la calidad de la formación ofertada. Ante la creciente demanda social de evaluaciones de programas e instituciones educativas, demandas ligadas a los diversos discursos acerca de calidad (Gobantes, 2000: 22 y sig.), necesitamos análisis que ilustren el modo, los usos, las metodologías y las estrategias más adecuadas de aproximación a la complejidad de la realidad educativa, sin perder la doble referencia de la perspectiva de la acción intencional (de individuos o colectivos), por un lado, y, por otro lado, la dinámica propia de las estructuras en las que la acción tiene lugar (Giner, 1997). Por ello su finalidad es la autoevaluación y el rendimiento de cuentas de forma transparente y democrática, en un contexto de participación de los diversos sectores. ¿Es esto posible? Como señala De Miguel (1997, 155), a partir de la mejora cualitativa en la gestión de los procesos podemos promover cambios significativos en los resultados.

Fundamentación teórica. La fundamentación de la evaluación para la mejora la podemos resumir en las siguientes características:

a) Instrumento de reflexión crítica. Se concibe la evaluación es un instrumento para la autorresponsabilización colectiva, la creación de una cultura de colaboración (Simons, 1995) y la ampliación de la autonomía del profesorado y los centros educativos.

b) La evaluación debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado. A esta diferencia se refieren Holly y Hopkins (1988) cuando distinguen entre «evaluación para» y «evaluación de».

c) Por lo tanto ni la evaluación ni el papel del evaluador debe limitarse a responder a las perspectivas e intereses de las distintas audiencias tratando de describir *la verdad* «como si eso fuera posible» (Stenhouse, 1984).

d) Requiere un análisis profundo por lo que es fundamental la elección del o los problemas prioritarios a analizar.

e) Este concepto de evaluación será clave en la determinación de aspectos significativos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.

f) El proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos de indagación, sino como un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones. Para ello es necesario que la evaluación sea *económica* (en la escala temporal en la que trabajan las instituciones educativas), *factible* (en el ámbito de competencia del profesorado) y *útil* (significativa y accesible) (Simons, 1995).

g) Para atender a estas prioridades el diseño de evaluación no ha de ser *preordenado* sino flexible y, en buena medida, *emergente*: la evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como un proceso de réplica de un modelo previamente establecido. La actividad evaluativa, señala Patton (1990), es una actividad científica que admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintos procesos de elaboración de decisiones.

h) La evaluación deberá incluir en su agenda la preocupación por el análisis y, si cabe, la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.

i) El informe final debe formar parte de todo largo proceso que incluye la elaboración de informes parciales y otros materiales orales y escritos.

j) Si se logra la implicación y, con ello la comunicación entre evaluación y responsables del objeto evaluado, éstos serán los mejores críticos de la propia evaluación al controlar su proceso de realización, la selección de las cuestiones a evaluar y los métodos y procedimientos a emplear (Simons, 1995).

Estrategias de evaluación. La caracterización que acabamos de hacer de la evaluación, interesada en la elaboración de «marcos conceptuales» (Liston y Zeichner, 1993) compartidos, o como señala Stenhouse (1984), interesada en la construcción crítica de significados a partir de los que revisar la actividad y elaborar líneas de mejora para la acción, exige una atención especial a las *estrategias metodológicas de evaluación* tales como las que a continuación proponemos: ***1)*** La evaluación deberá ser la que se esfuerce a lo largo de todo el proceso por adaptarse a las peculiaridades y características del objeto de evaluación, en nuestro caso el CEP de La Laguna, y a los intereses cambiantes de la comunidad; ***2)*** A la evaluación le corresponde incluir en su agenda de gestión la preocupación por conseguir tiempos de dedicación del persona de la institución, a las múltiples tareas que exige un proceso de tales características; ***3)*** La finalidad de la implicación del profesorado que trabaja en el CEP, al lo largo de todo el ciclo evaluativo es incrementar la utilización de los hallazgos de la evaluación con lo que, de ese modo, aumentará su validez (Brandon, Lindberg y Wang, 1993); ***4)*** Las personas, grupos de interés y perspectivas involucradas deben ser las que determinen los aspectos prioritarios a evaluar. Esta idea es señalada por quienes indican que los afectados por el programa que se evalúa deberían estar implicados en la formulación de las preguntas de evaluación (Duke y Corno, 1981, citados por Louks-Horsley, 1987); ***5)*** La evaluación deberá estar atenta a las condiciones existentes en el contexto de su realización y ocuparse de mejorarlas para que pueda realizarse. Cinco importantes características del contexto determinan el grado de éxito de la evaluación: *a)* el grado de voluntad del personal para implicarse en un proceso de estas características; *b)* las condiciones externas al programa o institución que posibilitan o impiden la autonomía y la democracia necesarias; *c)* la disposición de tiempo entre las múltiples tareas del personal; *d)* la complejidad del objeto a evaluar determina las estrategias de la evaluación; y *e)* tener en cuenta las prácticas evaluativas preexistentes en el programa o institución a evaluar.

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

A partir del interés señalado por el objeto de investigación planteamos los siguientes objetivos de investigación: *1.* Analizar la innovación teórica y práctica que aporta el modelo de evaluación para la mejora educativa; *2.* Examinar las características contextuales requeridas para que se produzca la implicación del profesorado en procesos crí-

ticos de autoevaluación; 3. Detectar y describir aquellos factores internos y externos que facilitan y/o dificultan el desarrollo de una evaluación de tales características y finalidades; 4. Mejorar el diseño de la evaluación en todo su proceso para enriquecerlo con recursos y alternativas que faciliten, en la medida de lo posible, su adaptación a las características de cada contexto; y 5. Analizar el nivel de uso práctico (interno y externo) del modelo de evaluación para la mejora que proponemos.

1.1. Fundamentación del diseño de la investigación sobre la evaluación del CEP de La Laguna

El modelo resultante de la adaptación a las necesidades planteadas (debidas a las características del objeto de investigación, la focalización de la recolección de la información y el conflicto de papeles entre investigador y evaluador) determinó los siguientes parámetros entre los que la investigación iva a moverse: La permanencia prolongada del investigador en el campo en una «interacción sostenida con los participantes» (Goetz y LeCompte, 1988: 42); la característica anterior no es suficiente para considerar nuestra investigación como una *etnografía educativa* puesto que a pesar de adoptar algunos de sus métodos, no utilizamos los marcos de referencia interpretativos y conceptuales de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988: 42). Tampoco procedemos por aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, en un proceso emergente decidido en exclusiva por el investigador que interpreta la cultura de la *tribu* y la estudia al margen de la propia comunidad investigada; nuestra investigación analiza los procesos constructivos de acciones colegiadas para la mejora institucional, por parte de los implicados (y los factores internos y externos que determinan esos procesos) en torno a la autoevaluación; ello implica que el diseño esté estrechamente ligado al curso de la acción y que los implicados participen activa y decididamente en el proceso de diseño, desarrollo y análisis; las tres última cualidades sitúan nuestra investigación entre las características de la investigación-acción.

Los principios metodológicos señalados se concretaron en los criterios y procedimientos de credibilidad que a continuación comentamos. En primer lugar, tomamos como referente de los análisis acerca del CEP y acerca del proceso de evaluación, la teoría bien establecidas sobre ambos tópicos anteriormente resumida. En segundo lugar, la observación prolongada por parte del investigador se realizó a lo largo de todo el proceso de evaluación, lo cual nos permitió un ajuste entre las interpretaciones científicas y la realidad investigada (Colás y Buendía: 1992). En tercer lugar, la confrontación de los datos, realizado a lo largo de cada fase del proceso de evaluación (tal como se representa en las figuras 2 y 3), entre el investigador, la comisión de evaluación, el Equipo Pedagógico del CEP y una muestra cualitativa de los asesores y asesoras de la institución nos aseguró que el análisis y las conclusiones elaboradas reflejaran la realidad analizada. En cuarto lugar la triangulación interna, consistente en la contrastación de perspectivas (datos, análisis y conclusiones) y realizada en nuestro caso acerca de cada una de las decisiones de todo el proceso de evaluación (adopción del modelo de evaluación, creación de la infraestructura necesaria para llevar a cabo la evaluación, elaboración de una base teórica compartida a partir de la que

realizar las interpretaciones, elección de criterios de referencia y priorización de las dimensiones de evaluación, establecimiento de las estrategias de evaluación, elección y elaboración de instrumentos, análisis y conclusiones acerca de cada una de las dimensiones y subdimensiones) nos permitió detectar las coincidencias y las divergencias acerca de los aspectos de la institución evaluados y acerca del modelo de evaluación. Por último, la descripción minuciosa obtenida de los informantes (en grupo e individualmente a través de entrevistas) (Gobantes, 2000) resultan claves para garantizar la estabilidad de los datos. La descripción minuciosa de los puntos de vista individuales y de grupo y de todo el proceso de trabajo fundamenta el análisis acerca de las fases resultantes de la evaluación, las tareas incluidas en cada fase y las estrategias adoptadas para la implicación de las distintas audiencias en las mejoras recomendables a introducir en la institución evaluada. Todo ello permite la réplica, paso a paso, de la secuencia de trabajo seguida en las circunstancias concretas en las que se realizó.

El análisis retrospectivo del proceso de evaluación revela un ciclo en el que se distinguen las siguientes fases:

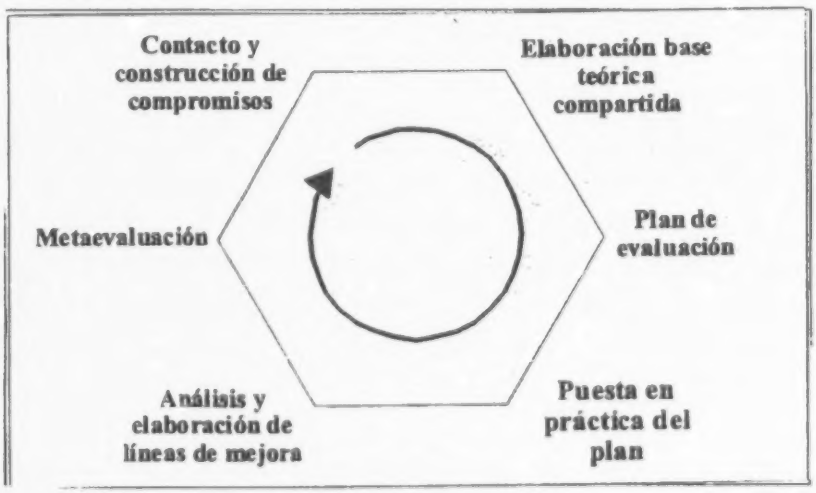


Figura 1
Fases de la evaluación

5. PROCESO DE EVALUACIÓN

A continuación vamos a hacer una descripción cronológica (necesariamente resumida) del proceso de evaluación seguido. Partimos de un esquema teórico de desarrollo de la evaluación al que consideramos más un sustrato implícito del proceso intencional que un esquema rígido y cierto que debe de aplicarse tal cual.

La descripción/reconstrucción del proceso la realizamos a partir del análisis de los siguientes documentos: cuaderno de trabajo (C.T), actas de la *Comisión de Evaluación*, actas del *Equipo Pedagógico* del CEP, diario de la investigación, transcripción de las grabaciones en audio de las sesiones de evaluación de la institución y de las reuniones

deliberativas de la Comisión de Evaluación y del Equipo Pedagógico y de los materiales y documentos específicos elaborados.

5.1. Primera fase: contacto inicial y construcción (formal) de los compromisos

La primera aproximación al Equipo Pedagógico del CEP de La Laguna la hicimos directamente a través del Director del centro. Le expusimos verbal y resumidamente la idea central de la propuesta y las características de la evaluación que pretendíamos llevar a cabo. El Director se mostró inicialmente interesado con la idea general pero me expresó sus cautelas en cuanto a lo que el resto de miembros del CEP pensaran y decidieran acerca del proyecto. Las circunstancias en las que se desarrollaba el trabajo en este centro no parecían las más adecuadas para abordar un proyecto como el que se les proponía: un CEP muy grande[2], con miles de profesores a los que atender, cientos de actividades de formación a lo largo del curso y un Equipo Pedagógico con poco tiempo disponible y muy presionado por una enorme cantidad de tareas de formación y otras, a realizar en relación con la atención a los centros inmersos en el proceso de adopción de la reforma del sistema educativo (LOGSE).

Resumidamente, el contacto con el Equipo Pedagógico CEP giró en torno a las siguientes ideas y preocupaciones: La decisión acerca de la aceptación no debía estar condicionada por factores distintos a las propias características de la propuesta y su viabilidad, de tal manera que no se condicionara la calidad de su desarrollo posterior; la realización de la evaluación no debía de quedar como una actividad marginal de la institución, por lo que debería contar con todos los apoyos necesarios: personales, tiempos, espacios, materiales...; la decisión la debería tomar directamente el Equipo Pedagógico en su conjunto; la propuesta no debería ser entendida como una imposición burocrática; se debía considerar el interés que tiene el que una institución de ese tipo se sometiera a procesos de evaluación; y, por último, la propuesta debía verse como un proceso controlado por el propio Equipo Pedagógico (no visto como amenaza), atractiva, realista, concreta y viable.

Finalmente, en el primer contacto les indicamos los recursos necesarios sin los cuales no merecería la pena iniciar la evaluación: dedicación del 10% del tiempo total; creación de un pequeño grupo de tres o cuatro personas para formar una Comisión de Evaluación; voluntad de implicación de todo el CEP.; temporalización de reuniones mínimas: una reunión específica cada dos meses con todo el Equipo Pedagógico, además de las necesarias con la Comisión de Evaluación para desarrollar el plan de trabajo y todo el proceso; la Comisión de Evaluación elaboraría los documentos e informes relativos a cada fase: plan inicial, dimensiones, instrumentos, informes del proceso....

---

2 3.525 profesores y profesoras en su zona de influencia, 26 Escuelas Unitarias, 29 centros de entre 5 y 15 unidades, 48 centros con más de 16 unidades, 27 centros de Secundaria, 17 centros privados y 25 concertados. Por su tamaño es un CEP de tipo A [(CEPs de tipo A (más de 3.000 profesores) dotado de: director del centro, cuatro asesores de Primaria, 7 de Secundaria, 2 especialistas de FP, una asesoría de Tutoría y Evaluación, un asesor de Nuevas Tecnologías, un administrador, un bibliotecario y seis personas de administración y servicios en distintos turnos.

Por nuestra parte, nos comprometíamos a elaborar un informe del primer año de evaluación.

Días después el director nos informó que la propuesta había sido discutida ampliamente en un debate intenso. Tres aspectos destacan en la argumentación que apoyaba la decisión que tomaron: *a)* Además de considerar la propuesta como de interés para ellos y el centro, habían tenido en cuenta la intención de la Admón. de evaluar a cada CEP y, periódicamente, a cada asesor y asesora. Por ello les parecía que «merecía la pena hacer una evaluación sistemática, horizontal, en la que la iniciativa la tuvieran ellos mismos» (*C. de T.*, pág. 2); *b)* Consideraban que se debía de crear una relación de intercambio y colaboración mutua entre el apoyo externo y el Equipo Pedagógico en la que cada parte complementaría a la otra; y *c)* La aprobación que ahora daban no la consideraban definitiva, «siempre estamos a tiempo —señalaban— de revisar la práctica de la evaluación, sobre todo en cuanto a la inversión de tiempo. Si se ve que la cosa no avanza, no nos interesa o nos ocupa mucho tiempo, lo dejamos» (*C.T.* pág. 2).

A su vez, otros tres factores pueden explicar la aceptación y dar pistas acerca de cuáles pueden ser las condiciones necesarias para que se acepte un proceso de evaluación de tales características: *a)* el trabajo de apoyo a los centros docentes, que los propios asesores y asesoras realizan puede contribuir a que su actitud sea menos recelosa a exhibir y poner a examen su trabajo profesional; *b)* conocer y estar previamente inmersos en procesos de trabajo deliberativos; y *c)* ya que iban a ser evaluados por parte de la Administración, entendía que ellos debían tomar la iniciativa.

El último de los factores señalados nos revela, frente a la idealización de las características contextuales que favorece el cambio educativo, la necesidad de que haya cierta «presión ambiental» que, preservando la iniciativa y la autonomía de los centros, «anime» a introducir sistemas de autorrevisión y rendimiento de cuentas para la mejora de la calidad.

Además de volver a repasar las ideas más importantes de la propuesta de evaluación (modelo de evaluación), la Comisión de Evaluación creada, unificó y definió, en su primera sesión, la finalidad de su propio cometido: *a)* La finalidad de la Comisión de Evaluación sería simplificar y dinamizar el proceso de elaboración de propuestas en todo el proceso. No se trataba de sustituir al Equipo Pedagógico. La Comisión debía impulsar la trasparencia, la información constante al resto de miembros y no sustituirlos en la toma de decisiones; *c)* El plan de evaluación debía ser elaborado por la Comisión y propuesto al resto del Equipo para su discusión, modificación y aprobación; y *c)* Nos parecía que la primera fase del proceso de trabajo debía incluir las tareas de *elaborar una base teórica compartida* (*i*) acerca del objeto de evaluación y (*ii*) acerca del modelo hipotético de evaluación y el *diseño de evaluación específica del CEP*, el cual incluía (*iii*) establecer las dimensiones y (*iv*) elaborar un plan específico de evaluación.

Con la primera aproximación a las finalidades y tareas de la Comisión de Evaluación damos por concluida la primera fase de la evaluación en la que llegamos al acuerdo de llevarla a cabo, fijamos los compromisos de cada parte, se constituyó la Comisión de Evaluación y trazamos un plan de trabajo inicial.

5.2. Segunda fase: elaboración de una base teórica compartida

La justificación de la importancia y necesidad de la elaboración de lo que denominamos *base teórica compartida* acerca de los CEPs y la evaluación institucional (Nevo, 1995; Rodríguez, 1995; De Miguel, 1997) enfocada a la mejora, se hizo, tal y como quedó registrado en el *Diario de la investigación*, del siguiente modo:

> La finalidad del tratamiento de este tema, previamente a la elaboración del plan de evaluación es: *a.* una aproximación teórica al tema; *b.* aproximación no exhaustiva; c. que nos permita explicitar las ideas particulares; *d.* que se explicite un discurso y unas ideas comunes entre el grupo de evaluación [Comisión de Evaluación]. (pág. 8.)

Para elaborar dicha base teórica comenzamos por seleccionar textos básicos que fueron discutidos para extraer, por parte de la Comisión de Evaluación, conclusiones acerca de diversos aspectos teóricos que constituyen el concepto de CEP. A partir de ello se elaboró un documento de referencia que sirviera de apoyo (a la Comisión y a todo el CEP) en las discusiones y análisis de nuestra propia realidad (Gobantes, 2000: 861 y sig.).

La fase de estudio previo del CEP y del modelo de evaluación para elaborar una base teórica compartida fue un período que se reveló de una importancia crucial para poder interpretar más tarde, de forma unificada, la información recopilada y adoptar las decisiones propias de cada fase. El tiempo dedicado a las tareas señaladas fue de cinco sesiones de trabajo.

5.3. Tercera fase: diseño de evaluación

A partir de la base común elaborada, acerca de la concepción del CEP y su evaluación, parecía lógico esperar un proceso lineal de diseño, más o menos técnico, en el que se fijaran las dimensiones y subdimensiones de evaluación, las necesidades y fuentes de información y las técnicas más útiles para capturar la información necesaria. Sin embargo, el proceso real tuvo una apariencia más caótica y menos lineal en el que, por ejemplo, al intentar definir las dimensiones de evaluación volvíamos a reinterpretar la conceptualización del CEP o al establecer los instrumentos de recogida de datos reinterpretábamos la base conceptual ya elaborada acerca de la finalidad y papel de la evaluación, etc.

Del mismo modo, aparecieron distintas concepciones acerca de los criterios de referencia de la evaluación. Así, los objetivos señalados por el Plan del CEP cumplían la función de fijar grandes líneas de actuación pero no daban cuenta de la enorme variedad de actividades y prácticas. De Miguel (1997: 165) señala al respecto que, en general, los proyectos de los centros son considerados como «papeles de trámite» que nadie valora por lo que los objetivos se suelen formular de forma retórica e imprecisa y, por ello, no sirven como criterio de referencia para la evaluación. Además, la interpretación de los objetivos de la institución no estaba unificada entre los asesores y ase-

soras. Por ello insistimos en que la construcción, a través de la evaluación, de una base interpretativa compartida es de capital importancia en un modelo que pretende lograr que las líneas de mejora, que finalmente se establezcan, sean compartidas y llevadas a cabo: «si inicialmente —señala De Miguel (1997: 165)— no hay claridad y consenso entre las partes en relación con las metas a lograr y la forma de evaluarlas todos los demás aspectos a considerar en una evaluación pierde coherencia».

En cuanto al proceso para establecer las dimensiones, primero en la Comisión de Evaluación, éste consistió en la elaboración de un primer listado desordenado de múltiples aspectos, tanto concretos como generales, tratando de contestar a la pregunta «¿Qué evaluar del CEP?». Para su elaboración partíamos, como fuente de inspiración lógica, de la experiencia colectiva y personal acerca del CEP, del Plan General anual del centro y del documento elaborado por la Comisión de Evaluación acerca de la concepción del CEP.

Habían pasado ya cuatro semanas desde que empezamos a trabajar y nos preocupaba que el resto del Consejo Pedagógico del CEP no estuviera ya incorporado al proceso de evaluación. No se trataba sólo de mantenerlos informados puesto que esto ya se hacía con regularidad en las mismas reuniones semanales del Equipo. Tras barajar distintas estrategas acerca del modo de trabajar con el Equipo Pedagógico, la Comisión elaboró el guión de trabajo de lo que sería la *1ª sesión* sobre el tema de evaluación. El guión contenía el siguiente proceso de trabajo y contenidos: *a)* retomar la evaluación recordándoles los acuerdos tomados al aceptar su realización; *b)* relatar las reuniones y trabajos realizados por la Comisión de Evaluación, tal como ya ha quedado descrito anteriormente; *c)* entregarles las actas de cada reunión de la Comisión; *d)* proponerles la revisión detenida de las dimensiones de evaluación del CEP preparadas por la Comisión (***como propuesta de procedimiento a ser previamente discutida***); *e)* previamente queremos partir de las propuestas del Equipo Pedagógico para, posteriormente compararla con las dimensiones propuestas por la Comisión (para ello les pasamos una hoja con la siguiente pregunta: ***¿Qué cuestiones prioritarias del CEP evaluaría usted?***); *f)* se les explica cuáles serán los pasos siguientes (para que tengan una visión global de la evaluación); pedimos que el proceso propuesto sea revisado por ellos.

Con el material elaborado por los asesores y asesoras del CEP, acerca de la priorización de temas y aspectos a evaluar, la Comisión preparó un nuevo guión de trabajo y organizó un *dossier* de materiales que entregaría a los asesores y asesoras.

El *dossier* entregado contenía los siguientes documentos, todos ellos realizados por la Comisión: *a)* Una gráfica en la que se representa el proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación: «Fase de diseño de la evaluación del CEP de La Laguna». (ver figura 2: «mapa del camino» —Hruska y Hawley: 1982—); *b)* Gráfica en la que se expresa la diversidad de perspectivas existentes con respecto al CEP y la idea de que la evaluación deberá tener en cuenta y contrastar todas ellas. Los criterios de referencia para evaluar no son sólo los objetivos del CEP; *c)* Documento acerca de las «Características de los Centros de Profesores (CEPs)», resume la fundamentación teórica de los CEPs y algunos problemas prácticos de especial atención; *d)* Documento: «*Aspectos a evaluar según los asesores del CEP de La Laguna (Prioridades)*»; *e)* Documento de la

categorización y temas de evaluación tal como quedaron en la Comisión de Evaluación; *f)* Documento de síntesis elaborado por la Comisión de Evaluación: «Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información»; y, *g)* Documento en el que se relacionan las «Fuentes de información e instrumentos de evaluación».

Figura 2
Gráfica del proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación

La siguientes tareas que desde la Comisión de Evaluación propusimos al Equipo Pedagógico, tratando de acabar de dibujar el proceso completo de la evaluación (expresado en el «Mapa del Camino»: fig. 2), fueron las siguientes: *1.* Revisar y discutir las dimensiones una a una. Ponernos de acuerdo sobre el significado de cada una de las dimensiones y la forma de abordarla; *2.* Seleccionar prioridades a partir de las dimensiones, por razones fundamentalmente de tiempo e interés práctico; *3.* Determinar los instrumentos de evaluación a partir de una propuesta de la Comisión de Evaluación; *4.* Personas dedicadas a la recogida de información, niveles de trabajo y tareas; y, *5.* Calendario previsible.

Con respecto a la priorización de las cinco dimensiones, a los asesores y asesoras les pareció evidente que por donde había que empezar era por la dimensión que se

refería a las actividades de asesoramiento y formación del CEP (dimensión 1[3]) y continuar por la que se refería a la evaluación de la organización del CEP (dimensión 2[4]). La dimensión dedicada al análisis de la relación entre la oferta y la demanda (dimensión 3) les interesaba en tercer lugar y las dos restantes (evaluación de recursos y servicios del CEP y evaluación del nivel de autonomía) les interesaba como aspectos que están implícitos y subyacentes en las anteriores dimensiones. Por lo tanto, parecía que la mejor forma de interpretar en la práctica, el sistema de dimensiones y subdimensiones, no consistía en considerarlas compartimentos estancos sino en ir abordando las dos primeras para que el resto apareciera de forma incluidas en ellas.

Finalmente, para llevar a cabo el trabajo de evaluación se concretaron los siguientes acuerdos por parte del Equipo Pedagógico: ***a)*** una vez al mes realizar sesiones monográficas acerca de las dimensiones a evaluar; ***b)*** la Comisión de Evaluación elaboraría los instrumentos de recolección de información.

Para asegurarnos la implicación de todos en la recolección de información comenzamos a elaborar los instrumentos que los asesores y asesoras debían utilizar, según el acuerdo al que había llegado en la última reunión. Elaboramos una propuesta de «diario de asesoramiento»; un guión de entrevista a utilizar por los asesores y asesoras en los grupos de trabajo del profesorado y en los centros; y elaboramos también un texto resumen de las tareas de asesores y asesoras con respecto a la evaluación. La propuesta de instrumentos, especialmente el diario, deberían tener en cuenta que su uso pudiera integrarse perfectamente en las actividades cotidianas de los asesores, de lo contrario, no sería operativo. Además se incluyó lo que llamamos una «lista de la compra» compuesta por 30 ítemes de posibles aspectos de interés para ilustrar con evidencias de la práctica del asesoramiento y, posteriormente, ser analizados. Los instrumentos quedaron aprobados para ponerlos en práctica, una vez se introdujeron mejoras sugeridas.

Las tareas que debían realizar para la recoger información, eran, en resumen, las siguientes: recoger y archivar material de la práctica del asesoramiento para posteriormente analizarlo; realizar entrevistas en grupo a los colectivos y centros asesorados; llevar un diario de asesoramiento; y, anotar observaciones de sus sesiones de trabajo.

5.4. Cuarta fase: puesta en práctica del plan de evaluación

Con la finalización de la discusión en torno a los instrumentos de recogida de información y la decisión de realizar sesiones monográficas, la primera de las cuales sería dedicada al trabajo de asesoramiento, entendemos que concluye la *fase de diseño*.

---

3 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 1.1. asesoramiento a centros; 1.2. asesoramiento a agrupaciones; 1.3. actividades de formación; 1.4. función profesional de los asesores; y 1.5. coordinación con otros servicios externos a los centros.

4 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 2.1. antecedentes organizativos; 2.2. infraestructura de trabajo; 2.3. coordinación interna; 2.4. funcionamiento órganos democráticos; 2.5. proceso de toma de decisiones; y, 2.6. recursos económicos.

Las dos reuniones siguientes de la Comisión de Evaluación se dedicaron a preparar la primera sesión monográfica con el Equipo Pedagógico (primera dimensión de evaluación). El guión para el desarrollo de la sesión fue el siguiente: *1.* Descripción por parte de los asesores y asesoras del trabajo que realizan (informe verbal); *2.* Resumen por parte de la Comisión de Evaluación, de todas las intervenciones; *3.* Análisis global, por parte del Equipo Pedagógico, de las practicas de asesoramiento; *4.* Intentar llegar a conclusiones comunes (a modo de principios generales) con respecto al asesoramiento y posibles líneas de mejora.

En la práctica, las distintas experiencias mostradas por los asesores y asesoras acerca de su trabajo, revelaron grandes diferencias metodológicas y estrategias por lo que resultó difícil extraer constantes comunes. Igualmente se manifestó la disparidad de perspectivas con las que se aborda la finalidad de la formación del profesorado. Se logró esbozar unas conclusiones compartidas que, sobre todo, constituyen líneas prometedoras para continuar indagando. La Comisión de Evaluación elaboró un informe con todo ello.

En la segunda reunión, continuación de la que acabamos de reseñar, el Equipo del CEP se dedicó a elaborar una «línea base» (ver fig. 3) de principios y estrategias de asesoramiento a partir de la que interpretar cada práctica particular. Igualmente se produjo un avance apreciable en la concreción de líneas de mejora para el asesoramiento. Se trataron entre otros muchos los siguientes temas: diferencias en la calidad del asesoramiento; formación de los asesores en temas distintos al del área de su especialidad; oferta de asesoramiento y elaboración de las demandas de formación (estrategias); el problema del diagnóstico de necesidades reales y contextualizadas de formación; limitaciones para la formación en centros debido a su organización, falta de tiempo, etc.; clarificación del papel del CEP como entidad autónoma de la política educativa de la Consejería; dificultades para la autoformación de los asesores y asesoras del CEP; clarificación de competencias entre servicios que concurren en los centros docentes; organización de redes de centros y zonas geográficas para la difusión de las innovaciones; conclusiones para la planificación del próximo curso; la importacia funciones prácticas de los coordinadores de formación e cada centro docente; mejora del seguimiento de los proyectos de formación en centros; estrategias de asesoramiento; etc. Todos ellos conforman una base interpretativa construida como grupo, a partir de la que seguir generando análisis crítico.

En la segunda parte de la reunión con el Equipo Pedagógico, a la que nos estamos refiriendo, se comenzó a analizar la cuestión de la organización del propio CEP (segunda de las dimensiones de evaluación). Si la revisión de las prácticas de asesoramiento es complicado porque afecta al trabajo de cada uno de los asistentes, el de la organización apunta directa y fundamentalmente al de la estructuración armónica de un colectivo humano en el que la confluencia no siempre es fácil, lo cual hace muy complicado su tratamiento en grupo.

Para hacer una propuesta de revisión concreta, que se ciñera a los intereses y preocupaciones del equipo, con respecto a la cuestión a tratar, la Comisión de Evaluación revisó todas las actas de las reuniones realizadas en el CEP para extraer un listado de aquellos aspectos que tuvieran que ver, de uno u otro modo, con su organización. Del

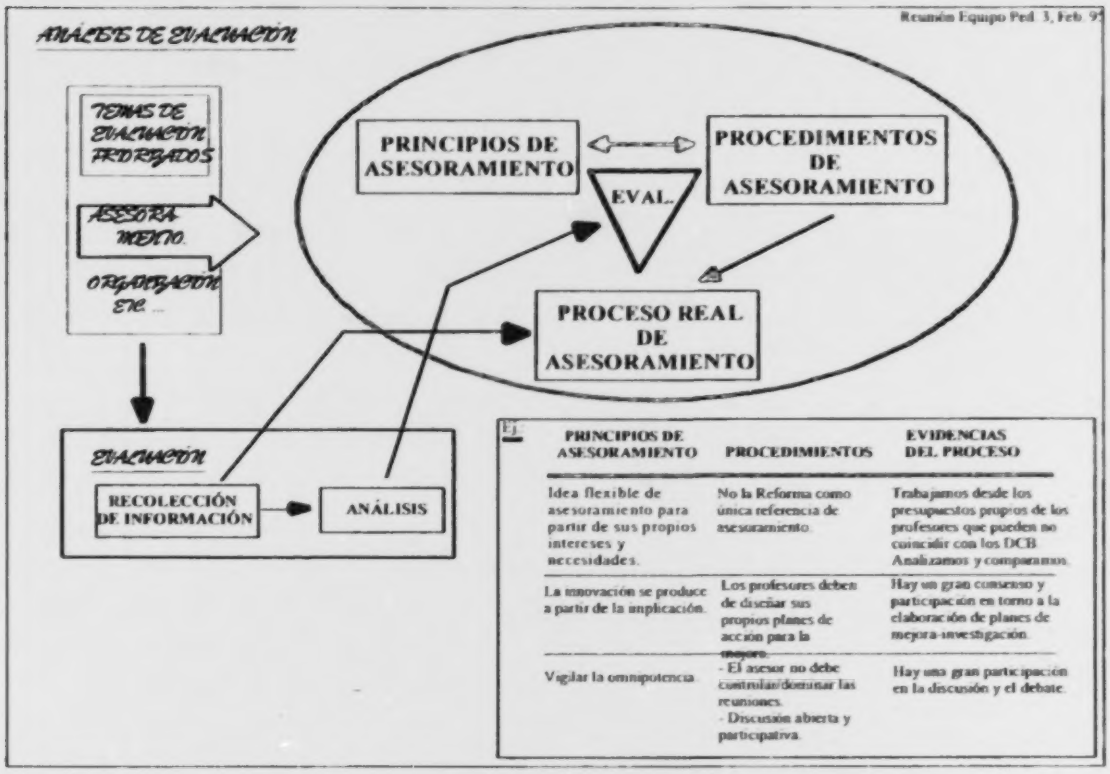


Figura 3
Análisis para la evaluación: relación entre principios-procedimientos-proceso

examen de las actas obtuvimos los siguientes aspectos a tratar: comisiones de trabajo; recursos: archivos, biblioteca, fichero de material; organización de cursos; distribución y control de la información interna; economía/presupuestos; y, proceso de toma de decisiones.

Llegados a este punto del proceso de evaluación, la Comisión de Evaluación concluyó que era necesario elaborar un plan de trabajo en el que se incluyeran nuevas estrategias para impulsar la evaluación hasta final de curso. Se esbozaron seis líneas de trabajo:

1. Como actividad regular del CEP, al final del curso el Equipo Pedagógico debía revisar los temas más importantes de su actividad y extraer conclusiones para el plan de trabajo del siguiente curso.
2. Las dimensiones de evaluación debían estar presentes, de forma explícita o implícita en ese proceso de autorrevisión de tal manera que la evaluación no fuera un ejercicio al margen de las decisiones. Atendiendo a los temas más urgentes se apuntaban, como propuesta, los siguientes aspectos: Asesoramiento a centros docentes; Asesoramiento a colectivos del profesorado; Cursos y activi-

dades de formación; Organización interna del CEP y recursos y servicios; y, Analizar la evaluación que se estaba realizando en el CEP.

3. La Comisión de Evaluación tendría que elaborar el material de apoyo para el análisis de cada tema, de tal manera que se llegaran a establecer conclusiones.
4. Los documentos de apoyo a la autorrevisión y, por lo tanto, la secuencia de análisis tendrían el siguiente esquema:

Dimensión y subdimensiones / **Tema de Autorrevisión**	**Aspectos del tema**	*¿Qué y por qué ocurre?* / **Descripción/ Análisis**	**Líneas de mejora**

Figura 4
Proceso de elaboración de líneas de mejora

5. Era necesario que los asesores y asesoras basaran sus puntos de vista en evidencias y no en juicios de valor subjetivos, que dificultan la implicación posterior en las decisiones que se tomaran colectivamente. Por ello, se requería que siguieran recogiendo evidencias acerca de su trabajo.
6. Al final del curso se debía presentar al CEP una memoria resumen del proceso de evaluación y un plan de evaluación para el próximo curso.

5.5. Quinta fase: análisis y elaboración de líneas de mejora

Con la elaboración del plan de trabajo damos por concluida la fase de recolección de información de la evaluación para abrir la de análisis y elaboración de líneas de mejora.

Se fijó el calendario hasta final de curso y se unificaron, en un mismo plan de trabajo, como hemos señalado, los temas de autorrevisión propuestos por la Comisión de Evaluación con el resto de las múltiples tareas regulares a desarrollar en el CEP.

A partir del plan de trabajo elaborado, la Comisión de Evaluación se dedicó a preparar el contenido y la metodología (siempre como propuesta) de las sesiones programadas sobre evaluación con el Equipo Pedagógico. El proceso de elaboración de los documentos por parte de la Comisión de evaluación fue el siguiente:

1º ***Distribución de los temas*** a tratar en el Equipo Pedagógico, entre las personas que componían la comisión. Esos documentos tendrían el formato representado en la fig. 4.

2º ***Fuentes de información para la elaboración***. Para la elaboración de los borradores mencionados se extrajo información de fuentes orales y escritas, aportadas por los asesores que estaban utilizando los instrumentos diseñados al efecto, tal y como ya hemos indicado. Se realizaron entrevistas en las que se repasaron, contrastaron y compararon las descripciones y evidencias que cada asesor había obtenido de las actividades de asesoramiento con los instrumentos mencionados.

3º ***Los documentos finalmente elaborados*** fueron los siguientes: asesoramiento a centros docentes; asesoramiento a agrupaciones del profesorado; cursos y actividades de formación; organización interna e infraestructura y recursos; y, revisión del funcionamiento de la evaluación del CEP.

4º ***Revisión y elaboración por parte de la Comisión de Evaluación***. La Comisión de Evaluación fue corrigiendo cada uno de los borradores de los documentos. Las propuestas de líneas de mejora (última columna de la figura 4) fueron las más complicadas de elaborar al depender de la interpretación que el grupo finalmente diera a la descripción y análisis previo. Basándonos en las propuestas que habían ido surgiendo en el Equipo Pedagógico a lo largo del curso, logramos obtener un documento lo suficientemente elaborado como para que sirviera de base para que el Equipo Pedagógico finalmente llegara a sus propias conclusiones.

5º ***Propuesta de proceso de autorrevisión de la Comisión de Evaluación al Equipo Pedagógico***. A continuación, en una reunión del Equipo Pedagógico se presentaron los documentos elaborados y se hizo la siguiente propuesta de proceso de discusión (que se modificó y aceptó): 1) Cada tema se trataría en un día. Cada jornada comenzaría con una breve reunión en gran grupo ante el que la Comisión de Evaluación comentaría el documento correspondiente al tema de trabajo, con el objetivo de facilitar su lectura; 2) En pequeños grupos se trabajaría el tema a partir del documento correspondiente: revisarlo, reordenarlo, corregirlo, contrastar información y perspectivas, eliminar e incluir nuevas descripciones relevantes y eliminar o añadir nuevas líneas de mejora; 3) A media mañana se volvería al gran grupo en el que se revisarían todas las propuestas de mejora, se reproducirían las discusiones y finalmente se elaboraría el documento final a partir del que se diseñaría el plan de trabajo y las estrategias de formación y asesoramiento para el curso siguiente.

6. EL PRODUCTO DE LA EVALUACIÓN

Las sesiones de trabajo se desarrollaron según la planificación acordada por todo el Equipo Pedagógico. Las grabaciones de los debates fueron transcritas y analizadas para rehacer los documentos utilizados como base de la autoevaluación.

Por último, se redactó un documento, como informe final, con el largo título de *Resumen de las líneas de mejora del CEP de La Laguna, elaborado a partir del análisis realizado por el Equipo Pedagógico y la Comisión de Evaluación (Para priorizar y elaborar el Plan Anual del CEP 95-96)*. En él, además de quedar reflejados las distintas perspectivas

existentes, se enumeran las líneas de mejora que se acordó introducir en la institución por parte del Equipo Pedagógico. La finalidad del documento era facilitar la elaboración de las líneas de trabajo del CEP para el curso académico siguiente. Se trata de un documento que va dirigido al apoyo del trabajo del CEP y, por lo tanto, su finalidad es fundamentalmente interna. Sin embargo ello no excluye su uso como instrumento de información y rendición de cuentas hacia el resto de la comunidad y al exterior. Así, por ejemplo, una copia del mismo fue incluida en la Memoria Final Anual del CEP y una versión reducida fue utilizada para informar de todo el proceso al Consejo de Dirección y al Consejo General del mismo.

7. CONCLUSIONES

El ciclo de evaluación comenzaba con la construcción de compromisos mínimos que posibilitaran la realización de la evaluación, con la elaborando un marco teórico común en el que sustentar las propuestas, estableciendo las cuestiones de análisis más importantes, a juicio de los propios implicados y elaborando instrumentos que fueran capaces de adaptarse a las rutinas y estilos de trabajo de los asesores y asesoras.

El examen posterior de todo el proceso nos permite diferenciar las siguientes fases del ciclo de evaluación y su contenido.

Como se observa en el esquema, el mejor producto de la evaluación ha sido la elaboración de referencias compartidas por todo el equipo para el análisis crítico de los temas de interés para el CEP. Consideramos que hubiese sido un error dar por supuesta la existencia de bases comunes desde las que elaborar análisis crítico y planes de trabajo.

Por ello, que la evaluación realizada se haya ganado un espacio en el CEP y que los asesores y asesoras estén dispuestos a dar una oportunidad a un segundo ciclo de evaluación, necesariamente distinto al primero ahora realizado, es un logro importante que merece ser resaltado entre los resultados positivos. Como señalaba una de las personas presentes en la sesión en la que se revisó la evaluación realizada:

> Cuando se inicia algo, la primera vez cuesta y lo importante es crear un hábito. Una vez que el hábito ya está adquirido, luego forma parte normal del proceso. Es decir, el volver atrás, el no plantearnos el próximo curso evaluar, estoy completamente de acuerdo en que sería un retroceso. Yo creo que nos ha costado bastante el integrar, entre comillas, la evaluación dentro de la dinámica general de nuestro trabajo, y creo que ha sido lo más difícil el intentar crear ese hábito. Una vez que ya, más o menos, puede formar parte de nuestro proceso, pues yo creo que lo importante es seguir ¿no?, hasta que llegue a formar parte de la dinámica normal de nuestro trabajo. Que después ya no nos costaría nada porque está prácticamente automatizado, igual que cualquier hábito.

A continuación enumeramos los logros que son clave para comprender el modelo llevado a la práctica en el contexto en el que se realizó la evaluación:

FASES DE LA EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA	
COMISIÓN de EVALUACIÓN	**EQUIPO PEDAGÓGICO**
	Presentación del proyecto y compromiso inicial
***1ª Fase*: Contacto inicial y construcción de los compromisos**	
- Se crea la Comisión de Evaluación - Finalidad de la Comisión de Evaluación - Se elabora el plan de trabajo.	- Acuerdo sobre requisitos mínimos para poder desarrollar la evaluación
***2ª fase*: Elaboración de una base teórica compartida**	
- Qué son los CEPs - Teoría y modelos de evaluación - Elaboración de documentos	- Discusión modelos de evaluación
***3ª fase*: Diseño de evaluación**	
- Elaboración de las dimensiones de evaluación. - Elaboración de documento con dimensiones y cuestiones de evaluación. - Fuentes e instrumentos de evaluación. - Elaboración de instrumentos.	- Discusión y elaboración de las dimensiones a evaluar. Priorización - Medios de recolección de información - Plan de trabajo, agenda y compromisos.
***4ª fase*: Puesta en práctica del plan de evaluación**	
Entrevistas Diarios Observación Discusión en grupo Análisis de documentos ...	
***5ª fase*: Análisis y elaboración de líneas de mejora**	
Preparación de material y planes de trabajo para las sesiones monográficas del Equipo de Pedagógico. Documentos elaborados: • Asesoramiento a centros docentes • Asesoramiento a agrupaciones del prof. • Cursos y actividades de formación • Organiz. interna e infraestructura y servicios • Revisión de la evaluación realizada en el CEP	Sesiones monográficas de evaluación sobre: • Asesoramiento a centros • Asesoramiento a agrupaciones del profesorado • Cursos y actividades de formación • Revisión de la evaluación realizada en el CEP
• El producto de la evaluación	
Elaboración de referencias críticas con un discurso compartido por el grupo Líneas de mejora Inclusión de las conclusiones en los planes de acción futuros de la institución evaluada Documentos actualizados sobre las cuestiones clave del CEP Informe para uso de los implicados, facilitador de las mejoras acordadas	
***6ª fase*: Metaevaluación**	

1/ A pesar de las dificultades existentes para que la evaluación lograra abrir espacios en el entramado de actividades, tareas y rutinas existentes en el CEP, sobre los que poder desarrollarse, finalmente llegó a integrarse en las tareas cotidianas de los asesores y asesoras. Las propuestas de la Comisión de Evaluación fueron adoptadas por el Equipo Pedagógico sino como un proceso formativo integrado en las rutinas de trabajo.

2/ La creación de la Comisión de Evaluación se ha revelado como un elemento clave para la puesta en práctica de este modelo de evaluación. Ha desarrollado un alto nivel de rendimiento y ha logrado hacer propuestas motivadoras sin caer en la tentación de la imposición, tal y como ha quedado ilustrado en la descripción del proceso. Esa comisión permitió hacer de puente entre el apoyo externo y las necesidades, intereses y urgencias constantes del Equipo Pedagógico.

3/ El alto grado de participación y debate de los asesores y asesoras a lo largo de las sesiones finales de autorrevisión no se entiende sin tener en cuenta el proceso previo de evaluación.

4/ A la gran participación señalada contribuyó el proceso de elección de los temas a tratar. La participación del CEP en la elección de los temas, perfectamente imbricados en las tareas que debían desarrollar como institución, nos aseguró su interés y relevancia.

5/ La elaboración por parte de la Comisión de Evaluación de documentos sencillos, breves y bien estructurados permitieron concretar la discusión en los aspectos más sobresalientes. Los documentos fueron revisados por la Comisión de Evaluación para incorporar constantemente las aportaciones y correcciones del Equipo Pedagógico.

6/ Lo más importante del proceso de autoevaluación realizado es la construcción de una línea base de significados y perspectivas compartidas, sobre cada uno de los aspectos tratados acerca de la institución, a partir de los que continuar realizando análisis críticos. Como señala Grundy (1991: 176):

> Los procesos de evaluación *no son azarosos*. El juicio sobre el significado de una acción, en el campo educativo, tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos (...) Los grupos de prácticos inmersos en un proceso de autoevaluación dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa.

La cita nos sugiere que es más importante la construcción de la base común de interpretación a partir de la que elaborar planes de acción, que la sofisticación del análisis logrado por el Equipo.

7/ La integración lograda por la evaluación en las operaciones regulares y en el resto de rutinas del CEP, como un elemento más y como un objetivo importante de la evaluación para la mejora, se manifestó a lo largo de todo el proceso, tal y como lo hemos descrito. Igualmente, el alto grado de adopción de la evaluación por parte del CEP se mostró en el uso que se hizo de los documentos elaborados por la Comisión de Evaluación, la inclusión de resúmenes en las Memorias Indi-

viduales de los asesores y asesoras y en la Memoria Final del CEP. Así mismo, el informe de evaluación fue utilizado en la reunión del Equipo Pedagógico, de principio del curso siguiente para la elaboración del Plan Anual del CEP del curso siguientes.

9. BIBLIOGRAFÍA

Brandon, P.R.; Lindberg, M.A. & Wang, Z. (1993). Involving Program Beneficiaries in the Early Stages of Evaluation: Issues of Consequential Validity and Influence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, Nº 4, pp. 420-428.

Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, nº 2

Burrel, D. (1976). The Teachers Centres: A Critical Analysis. *Educational Leaderschip*, vol. 33, nº 6.

Caldwell, R.M. (1978). Transplanting the British Teacher Center in the U.S. *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, nº 7, pp. 517-20.

Caldwell, R.M. (1979). The Teacher Center: British and American Perspectives. Presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Las Vegas, Nevada. 31 Enero-3 Febrero.

Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás Bravo, P. y Rebollo Catalán, Mª A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, nº 2. 145-178.

Consejería de Educación Cultura y Deportes (1994c). Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Porfesorado. En Consejería de Educación Cultura y Deportes: *Centros del Profesorado de Canarias*. Dirección General de Ordenación Educativa. pp. 73-87.

B.O.C.A.C. (14/XII/1984). Decreto 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Cnetos de Profesores. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, nº 131.

B.O.E. (24-XI-1984). Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembrepor el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* nº 282, de 24 de noviembre de 1984, pp. 33921-33922.

Giner, S. (1997). Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional. En Manuel Cruz: *Acción humana*. Barcelona: Ariel.

Gobantes, J.M. (1996). Reivindicar la singularidad de los Centros del Profesorado (CEPs). *Tahor. Revista de Educación*, nº 23-24, 2ª Época. Pp. 17-25.

Gobantes, J.M. (1997). Participar en los CEPs desde una perspectiva crítica. *Tahor. Revista de Educación*, nº 25-26, 2ª Época. Pp. 10-18.

Gobantes, J.M. (2000). *Los centros del profesorado: evaluación y cambio educativo*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Holly, P. y Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 18, nº 2. pp. 221-245.

Hruska, M.; Hawley, R.C. (1982). Evaluating a Teacher Center: Asking the Right Questions. *Journal of Staff Development*; Vol. 3, nº 1, pp. 56-70.

Jennings, John (1997). Back to the Future. *Tahor*, nº 25, en prensa.

Kahn, H. (1982). Teachers' Centres Their Aims, Objetives and Philosophy: A Commonwealth Perspective. *British Journal of In-Service Education*, 9, 2: 75-80.

Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Morgenstern, S. y Martín Rodríguez, E. (1992). *Informe de la investigación: la evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: CIDE. (informe inédito).

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation*. Oxford: Pergamon.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Orlosky, Donald E. (1978). The Teacher Center: How It Can Benefit Secondary Teachers. *Contemporary Education*. 49; 3; 154-60. EJ187852; SP507339.

Parsons, T.W. (1972). Developing a Teacher Center. 17 Oct.; ED086673.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Prats, J. (1991). Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*. Vol. 43, nº 2, 163-167.

Rodríguez, S. (1995). La evaluación de la enseñanza universitaria. En Ooroval, E. (ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Civitas.

Simons, H. (1985). Againts the rules: procedure problems in self-evaluation. *Curriculum Perspectives* Vol. 5, nº 2 Octubre, pp. 1-6.

Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984a). Evaluating Curriculum Evaluation. En C. Adelman: *The Politics and Ethics of Evaluation*. London: Croom Helm.

Stenhouse, L. (1984b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Yus Ramos, R. (1997). Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España. *Tahor*, nº 25 (en prensa).

Zigarmi, Patricia (1978). Teacher Centers: A model for Teacher Initiated Staff Development. *Teachers College Record*, 80, sept.

103

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 105-126

DIFERENCIAS EN LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL NIVEL MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Antonio Valle Arias (*), Ramón González Cabanach (*), José Carlos Núñez Pérez (**), Susana Rodríguez Martínez (*), Isabel Piñeiro Aguín (*)

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña.
(**) Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

RESUMEN

*En este trabajo se analizan las relaciones de las metas académicas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento) con la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio. A partir de una muestra de 614 estudiantes universitarios, se pretende comprobar si las puntuaciones que obtienen los sujetos en las subescalas o factores del LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer en 1987, son significativamente distintas dependiendo del nivel de sus metas de aprendizaje y de sus metas de rendimiento. En líneas generales, los resultados encontrados indican que las metas de aprendizaje parecen mostrar una mayor relación con la utilización de las estrategias de aprendizaje (tal y como son medidas por el LASSI) que las metas de rendimiento. Así, parece demostrarse que cuanto más altas son las metas de aprendizaje, menores son las dificultades que tienen los estudiantes en la utilización de estrategias de aprendizaje, mayor es su control y distribución del tiempo de estudio, tienden a utilizar más estrategias y técnicas de aprendizaje, muestran una motivación más alta, presentan una mayor atención y concentración, y tienen una actitud más positiva hacia el contexto académico. Por otro lado, cuanto más altas son las metas de rendimiento, mayores son las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de utilizar estrategias de aprendizaje, muestran unos niveles más altos de ansiedad, tienden a utilizar en menor medida estrategias de aprendizaje, presentan una mayor motivación, y es más probable que utilicen ciertas estrategias para realizar un examen.*

***Palabras clave**: metas de aprendizaje, metas de rendimiento, estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios.*

ABSTRACT

The relations of academic goals (learning and performance goals) and the use of learning and study strategies were examined in a sample of 614 university students. We tested for differences in scores on LASSI's subscales and factors, developed by Weinstein, Schulte and Palmer in 1987, acroos different levels of learning and performance goals. Results of the present study indicate that learning goals are related more closely with learning strategies than performance goals. So students who report greater use of learning strategies have less difficulties on learning strategies and it was more likely to use learning strategies and skills, time monitoring , being motivated, attentive, and concentrated; and to have a positive attitude to academic context. On the other hand, students who report greater use of performance goals, also report greater difficulties on learning strategies, higher levels of anxiety, and they was more likely to use various strategies for exams, and they aren't likely to use learning strategies.

***Key words**: Learning goals, performance goals, learning strategies, university students.*

INTRODUCCIÓN

Es indudable que los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes determinan, en gran medida, el tipo de recursos cognitivos que ellos ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes. De esta forma, numerosos estudios (ver p.ej., Ames y Archer, 1988; Anderman y Young, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece y Holt, 1993; Middleton y Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Wolters, You y Pintrich, 1996) ponen de manifiesto que la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del material a aprender. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actuen de esta forma por estar menos implicados en el aprendizaje «per se» y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a significar que se carece de la capacidad suficiente, lo cual es algo que estas personas tratarán de evitar por todos los medios. Otros trabajos (ver p.ej., Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990) han mostrado que los sujetos que adoptan metas de aprendizaje suelen valorar positivamente y utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas que favorecen la comprensión del material a aprender que los individuos que adoptan metas de rendimiento. En la misma línea, Middleton y Midgley (1997) encuentran que la orientación hacia metas de aprendizaje predice positivamente la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado. Por otro lado, Anderman y Young (1994) muestran que la orientación hacia metas de rendimiento correlaciona negativamente con el uso de estrategias de procesamiento profundo y lo hace positivamente con la utilización de estrategias de procesamiento superficial. También otros autores (p.ej., Ainley, 1993; Nisbet, 1991) ponen de relieve que el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje se encuentra condicionado por los procesos motivacionales.

Los resultados encontrados demuestran que la orientación hacia metas de aprendizaje predispone a los estudiantes a utilizar estrategias que favorecen la comprensión

del material a aprender. También otros estudios (ver p.ej., Graham y Golan, 1991; Pintrich y García, 1991) señalan que los sujetos orientados hacia este tipo de metas tienden a utilizar estrategias de procesamiento profundo que incrementan la comprensión y requieren ciertas dosis de esfuerzo, tales como la integración de la información y el control de la comprensión.

De los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas se deriva algo muy importante de cara al aprendizaje escolar; la puesta en marcha de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo se encuentra determinada muy directamente por la motivación intrínseca del sujeto. Como afirman Schneider y Pressley (1989), aunque el conocimiento de diferentes estrategias puede ser necesario para la utilización de estrategias, suele ser insuficiente; es preciso que los estudiantes estén motivados para poner en marcha dicho conocimiento. De acuerdo con esto, es posible que el conocimiento sobre estrategias cognitivas no esté relacionado con las creencias motivacionales, pero el uso actual de estrategias sí se encuentra relacionado con la motivación del estudiante (García y Pintrich, 1994). Podemos encontrarnos con sujetos que aunque dispongan de recursos cognitivos suficientes para enfrentarse a la resolución exitosa de una determinada tarea, no lleguen a ponerlos en práctica porque carecen de la motivación necesaria para ello. La ausencia de motivación es, en muchos casos, la razón por la cual un estudiante no pone en marcha una estrategia a pesar de que cognitivamente esté preparado para ello (Pintrich y Schrauben, 1992).

Por otro lado, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto que la orientación hacia metas de rendimiento está asociada con la utilización de estrategias de aprendizaje superficial y de bajo nivel de complejidad —p.ej., memorización mecánica y repetitiva de la información— (ver p.ej., Anderman y Young, 1994; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Meece, 1994; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). En otro trabajo reciente (ver Valle y Gómez Taibo, 1997), la tendencia que se observa en los resultados obtenidos es que a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación intrínseca (metas de aprendizaje) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de un incremento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Por el contrario, a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación extrínseca (metas de logro) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de una disminución progresiva en la utilización de dichas estrategias. En líneas generales, estos resultados nos sugieren que el disponer de unos niveles altos de motivación intrínseca están asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de la motivación extrínseca, donde parece que los niveles altos en dichas pautas motivacionales se encuentran asociados a una menor utilización de estas estrategias. Algunos de los resultados de este trabajo coinciden con los aportados por Pintrich y De Groot (1990), los cuales encontraron que aquellos estudiantes que estaban motivados para aprender y creían que su trabajo académico era interesante e importante, eran los que mostraban un mayor compromiso e implicación cognitiva e intentaban aprender y comprender el material. Según dichos autores, estos estudiantes tendían a ser más autorregulados y más persistentes en sus activi-

dades académicas. De la misma forma, según Pintrich y García (1991), las metas de aprendizaje está estrechamente relacionadas con la utilización de estrategias de organización y elaboración.

Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos mencionados, el principal objetivo de este trabajo se dirige a profundizar en las posibles relaciones entre el nivel motivacional del estudiante y la utilización que hace de diferentes estrategias de aprendizaje y estudio. Para ello, intentaremos comprobar si las puntuaciones que obtienen los estudiantes en las diferentes subescalas del LASSI —*Learning and Study Strategies Inventory*—, uno de los instrumentos más utilizados para la medida de estrategias de aprendizaje, son significativamente distintas dependiendo de su nivel motivacional (metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Si tomamos en consideración los resultados más destacados de algunos de los trabajos mencionados que han estudiado la relación de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento con la utilización de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, las predicciones de nuestro estudio van en la línea de plantear que las metas de aprendizaje deberían mostrar una mayor relación con la utilización de estrategias de aprendizaje —tal y como son medidas por el LASSI— que las metas de rendimiento, sobre todo en aquellas dimensiones más directamente vinculadas con la utilización de estrategias de aprendizaje relacionadas con un procesamiento profundo y con la realización de aprendizajes comprensivos y significativos.

MÉTODO

Sujetos

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no contestan a esta pregunta formulada en los cuestionarios. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. Delimitadas las carreras universitarias, el siguiente paso ha sido establecer la unidad muestral, que no es otra que cada uno de los grupos-clase de las diferentes carreras. En base a esto, hemos recurrido finalmente a un método de muestreo por conglomerados (donde la unidad muestral no es el individuo sino el grupo), seleccionándose aleatoriamente las unidades —conglomerados— que componen la muestra.

Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1

a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), mientras que la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro). Por la mayor relevancia a nivel educativo que pueden tener algunas de las metas contempladas en este instrumento, hemos decidido centrarnos únicamente en las metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y en las metas de logro (motivación extrínseca). Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente «α» de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Pienda, García y Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente «α» de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de la muestra utilizada en este trabajo, nos proporcionan unos coeficientes («α» de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996, 1997).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.ej., Núñez et al., 1994; García et al., 1998). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996, 1997), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje hemos utilizado el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. El LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) es una cuestionario elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) para la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio. En su versión original consta de

77 ítems agrupados en 10 subescalas: actitud, motivación, control y distribución del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación, y estrategias de examen. Las respuestas a cada uno de los ítems aparecen categorizadas en una escala que se puntua de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «siempre» y el cinco con «nunca». Los índices de fiabilidad de la escala (coeficiente «α» de Cronbach) oscilan entre .68 para la subescala «ayudas para el estudio» y .85 para la subescala «control y distribución del tiempo». Los índices de fiabilidad test-retest van desde .72 (subescala: «procesamiento de la información») a .85 (subescalas: «control y distribución del tiempo» y «concentración») (Weinstein et al., 1987). Los resultados obtenidos en estudios llevados a cabo en nuestro país (ver p.ej., García, 1994; González-Pienda, Núñez, García y Cabanach, 1994; Núñez, Gonzalez-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995; Prieto y Castejón, 1993) son muy semejantes a los descritos con anterioridad, aunque se aprecian ciertas diferencias con respecto a la estructura factorial propuesta por Weinstein et al. (1987).

Con un objetivo meramente exploratorio hemos realizado un análisis de las propiedades psicométricas de la escala a partir de los datos de la presente investigación. En un primer momento, realizamos un análisis de fiabilidad (coeficiente «α» de Cronbach) del total de la escala, encontrando un índice de .723. A continuación, con la finalidad de conocer los coeficientes de cada una de las subescalas, nos encontramos con el problema de que la mayor parte de ellas presentaban índices de fiabilidad extremadamente bajos, debido posiblemente a que la formulación de los ítems que integran el cuestionario no va en la misma dirección, es decir, unos están planteados de modo positivo y otros lo están negativamente. Esto nos ha obligado a prescindir de aquellos ítems que presentaban una baja fiabilidad y, al mismo tiempo, intentamos que los diferentes ítems que integran cada una de las subescalas estén formulados en la misma dirección (con respecto al resto de ítems que conforman la subescala). De esta forma, la escala total, con un coeficiente de fiabilidad de .713, quedó integrada por 50 ítems. No obstante, debemos aclarar que después de recodificar todos aquellos ítems que en algunas subescalas están formulados en dirección contraria a los que integran otras subescalas, el coeficiente de fiabilidad del total de la escala sufre un incremento sustancial (de .713 pasa a .896).

En cuanto a la validez de constructo de la escala, nuestros resultados confirman la existencia de una estructura factorial inicial de 10 factores, quedando reducida posteriormente a 9 debido a la falta de consistencia y coherencia de uno de ellos, que explican en conjunto el 54,7% de la varianza total. El análisis factorial (método de componentes principales, rotación varimax) se ha realizado a partir de los 50 ítems seleccionados, apreciándose diferencias sustanciales con respecto a la estructura factorial encontrada por los autores de la escala. Las nueve dimensiones factoriales encontradas son las siguientes: factor-I: dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio, factor-II: control y distribución del tiempo, factor-III: ansiedad, factor-IV: estrategias positivas de aprendizaje y estudio, factor-V: técnicas de aprendizaje y estudio, factor-VI: motivación, factor-VII: atención y concentración, factor-VIII: actitud, factor-IX: estrategias para realizar un examen (para un análisis más detallado, ver Valle y Rodrí-

guez Martínez, 1998). Después de haber identificado la estructura factorial, hemos calculado los coeficientes de fiabilidad («α» de Cronbach) de la escala global y de las dimensiones factoriales encontradas. Como ya hemos indicado, el coeficiente «α» de Cronbach del total de la escala (después de haber recodificado alguno de los ítems) es de .896. En cuanto a las dimensiones factoriales, los coeficientes son en general moderadamente altos (oscilan entre .872 y .723), salvo en el caso del factor VIII (actitud), donde el coeficiente de fiabilidad es bastante bajo —.545— (Valle y Rodríguez Martínez, 1998). Indicar finalmente, que el análisis de las propiedades psicométricas del LASSI, a partir de los datos de este trabajo, refleja unos resultados bastante diferentes a los encontrados en los estudios originales, coincidiendo mucho más con los aportados por diferentes estudios llevados a cabo en nuestro país (ver p.ej., Núñez et al., 1995; Prieto y Castejón, 1993).

Diseño

De forma genérica, y en base a los objetivos o intereses de lo que pretendemos estudiar, el diseño de esta investigación es de naturaleza no experimental (de tipo correlacional). En concreto, podríamos considerarlo como un diseño descriptivo mediante encuesta (en este último caso, y atendiendo a la forma de administrar el intrumento de recogida de información, hemos adoptado la técnica del cuestionario). Además del criterio del objetivo del investigador, y atendiendo al tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestra investigación responde a una estrategia de tipo transversal, ya que disponemos de una sola medida de las variables realizada en un único momento temporal.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

Por lo que se refiere al procedimiento seguido en la recogida de la información, debemos señalar que ésta se ha llevado a cabo dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes universitarios, siempre con el margen de tiempo necesario que permitiera a los sujetos contestar a los diversos instrumentos de la forma más adecuada posible.

En cuanto a las técnicas de análisis de datos, hemos recurrido al análisis de varianza (ANOVA de un factor) para cada uno de los nueve factores o dimensiones del LASSI mencionados en la descripción de los instrumentos de medida. Esta técnica de análisis no sólo nos permite conocer que una variable influye sobre otra, sino también qué niveles de la variable independiente (metas altas, medias y bajas) provocan diferencias significativas en la variable dependiente (cada uno de los factores o dimensiones del LASSI). Aunque somos conscientes que, en sentido estricto, esta denominación de las variables (independientes y dependientes) sólo es aplicable a la metodología experimental, también es cierto que el análisis de varianza se utiliza con mucha frecuencia dentro de diseños correlacionales. Indicar finalmente que para la realización de todos los análisis estadísticos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2.—.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este trabajo (ver tabla 1 y tabla 2) demuestran que cuanto más altas son las metas de aprendizaje, menores son las dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio (F=17,658 p<.000), mayor control y distribución del tiempo ejercen los estudiantes (F=28,990 p<.000), utilizan más estrategias de aprendizaje y estudio (F=45,881 p<.000) así como también un mayor número de técnicas asociadas con dichas estrategias (F=25,152 p<.000), muestran una motivación más alta (F=11,163 p<.000), presentan una mayor atención y concentración (F=21,811 p<.000), y tienen una actitud más positiva hacia el contexto académico (F=29,570 p<.000). Por otro lado, no parece haber una relación significativa de las metas de aprendizaje con la utilización de estrategias para realizar un examen (F=0,135 p<.873) ni con la dimensión «ansiedad» (F=1,544 p<.214); aunque en este último caso se observa que los valores medios obtenidos en este factor por cada uno de los niveles contemplados en las metas de aprendizaje reflejan una cierta tendencia a disminuir los niveles de ansiedad a medida que las metas de aprendizaje son más altas (ver tabla 2 y figura 3).

Por lo que se refiere a las metas de logro (ver tabla 1 y tabla 2), cuanto más altas son este tipo de metas mayores son las dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio (F=3,674 p<.025), mayor es el grado de ansiedad del estudiante (F=13,455 p<.000), menor es la utilización de estrategias positivas de aprendizaje y estudio (F=6,783 p<.001), mayor es su motivación (F=16,582 p<.000), y es más probable que utilice ciertas estrategias para realizar un examen (F=3,674 p<.026). Por otro lado, no parece haber una relación significativa entre las metas de logro y los factores «control y distribución del tiempo», «técnicas de aprendizaje y estudio», «atención y concentración», y «actitud».

Un análisis general de estos resultados nos indican que las metas de aprendizaje se encuentran más relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizaje (tal y como son medidas por el LASSI) que las metas de logro. Esto no sólo aparece reflejado en el número de dimensiones del LASSI con las que se encuentran relacionadas significativamente las metas de aprendizaje en comparación con las metas de logro sino también en que los valores de «F» son bastante más altos en el caso de las metas de aprendizaje que en las metas de logro, salvo en los factores «ansiedad», «motivación», y «estrategias para realizar un examen» (ver tabla 1).

Un análisis más profundo y detallado de los valores medios obtenidos por los sujetos en cada uno de los factores del LASSI, en función del nivel motivacional caracterizado en términos de metas de aprendizaje (bajas, medias y altas) y de metas de logro (bajas, medias y altas), nos va a permitir apreciar con mayor claridad si los distintos niveles de las metas académicas van acompañados de un incremento, una disminución, o una cierta constancia en la utilización de estrategias de aprendizaje. Estos resultados aparecen expuestos en la tabla 2, y su representación gráfica en las figuras 1-9.

En el caso de los valores medios obtenidos en el factor-I (dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio), se observa una tendencia a disminuir progresivamente estas dificultades según vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por el contrario, esas dificultades se incrementan a medida que

TABLA 1
RESULTADOS DEL ANOVA: NIVELES DE LAS METAS ACADÉMICAS Y UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE —SEGÚN LAS DIMENSIONES DEL L.A.S.S.I.—

SUBESCALAS DEL L.A.S.S.I.	Metas de aprendizaje		Metas de logro	
	F	p	F	p
F-I: Dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio	17,658	.000	3,674	.025
F-II: Control y distribución del tiempo	28,990	.000	2,766	.064
F-III: Ansiedad	1,544	.214	13,455	.000
F-IV: Estrategias positivas de aprendizaje y estudio	45,881	.000	6,783	.001
F-V: Técnicas de aprendizaje y estudio	25,152	.000	1,028	.357
F-VI: Motivación	11,163	.000	16,582	.000
F-VII: Atención y concentración	21,811	.000	2,635	.072
F-VIII: Actitud	29,570	.000	1,196	.302
F-IX: Estrategias para realizar un examen	0,135	.873	3,674	.026

el nivel de motivación de logro es más alto (ver tabla 2 y figura 1). No obstante, debemos reconocer que las diferencias entre los valores medios son más sustanciales entre los distintos niveles de las metas de aprendizaje que entre los niveles de las metas de logro.

Por lo que se refiere a las puntuaciones medias en el factor-II (control y distribución del tiempo), también se aprecia un incremento progresivo en control y distribución del tiempo a medida que las metas de aprendizaje van siendo más altas. En el caso de las metas de logro, además de no observarse esta tendencia, no se aprecian diferencias sustanciales en los valores medios correspondientes a cada uno de los niveles de metas de logro (ver tabla 2 y figura 2).

En el factor-III (ansiedad), aunque los resultados del ANOVA (ver tabla 1) nos indican que no existe una relación significativa entre esta dimensión y las metas de aprendizaje, en la representación gráfica de los valores medios correspondientes a cada uno de los niveles de metas de aprendizaje, se observa una cierta tendencia a disminuir el grado de ansiedad según vamos pasando de los niveles más bajos a los más altos de las metas de aprendizaje; si bien es verdad, que las diferencias entre esas puntuaciones medias son muy escasas (ver figura 3). Lo que sí parece evidente es la existencia de un aumento progresivo del grado de ansiedad a medida que las metas de logro van sien-

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE LAS METAS ACADÉMICAS (BAJAS, MEDIAS Y ALTAS) Y LOS FACTORES DEL L.A.S.S.I.

FACTORES DEL L.A.S.S.I.	Metas de aprendizaje	Factores	L.A.S.S.I.	Metas de logro	Factores	L.A.S.S.I.
	Niveles	Media	D.Típica	Niveles	Media	D. Típica
Dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio	BAJAS	2,519	0,585	BAJAS	2,146	0,803
	MEDIAS	2,325	0,670	MEDIAS	2,225	0,673
	ALTAS	2,035	0,651	ALTAS	2,357	0,640
Control y distribución del tiempo	BAJAS	2,701	0,742	BAJAS	3,017	0,693
	MEDIAS	3,050	0,734	MEDIAS	2,926	0,756
	ALTAS	3,417	0,770	ALTAS	3,100	0,796
Ansiedad	BAJAS	3,033	0,910	BAJAS	2,540	0,924
	MEDIAS	2,902	0,916	MEDIAS	2,685	0,881
	ALTAS	2,835	1,000	ALTAS	3,052	0,928
Estrategias positivas de aprendizaje y estudio	BAJAS	3,310	0,619	BAJAS	3,951	0,627
	MEDIAS	3,606	0,660	MEDIAS	3,701	0,701
	ALTAS	4,083	0,663	ALTAS	3,585	0,695
Técnicas de aprendizaje y estudio	BAJAS	3,174	0,767	BAJAS	3,666	0,761
	MEDIAS	3,543	0,709	MEDIAS	3,532	0,756
	ALTAS	3,822	0,756	ALTAS	3,503	0,760
Motivación	BAJAS	3,692	0,734	BAJAS	3,474	0,761
	MEDIAS	3,812	0,756	MEDIAS	3,651	0,742
	ALTAS	4,113	0,748	ALTAS	3,967	0,745
Atención y Concentración	BAJAS	3,018	0,702	BAJAS	3,513	0,666
	MEDIAS	3,296	0,638	MEDIAS	3,267	0,777
	ALTAS	3,571	0,734	ALTAS	3,281	0,664
Actitud	BAJAS	3,274	0,717	BAJAS	3,620	0,695
	MEDIAS	3,521	0,655	MEDIAS	3,576	0,767
	ALTAS	3,897	0,592	ALTAS	3,521	0,650
Estrategias para realizar un examen	BAJAS	3,725	1,166	BAJAS	3,530	1,242
	MEDIAS	3,725	1,000	MEDIAS	3,599	1,070
	ALTAS	3,780	1,121	ALTAS	3,826	1,030

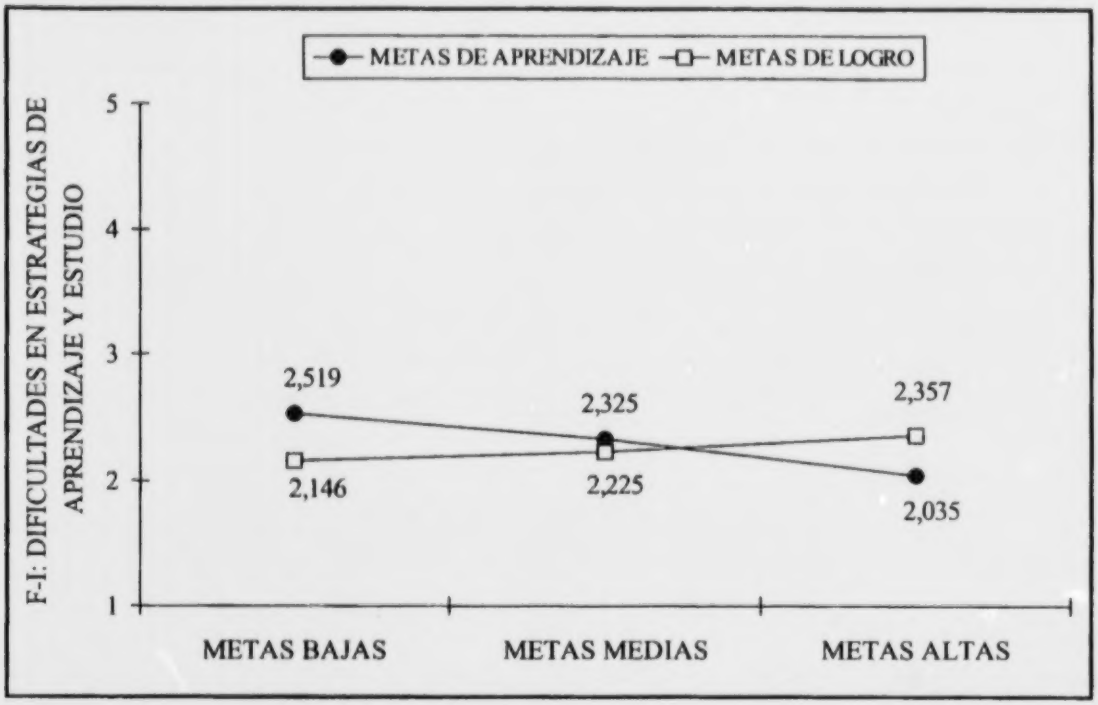


Figura 1

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-I (dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

do más altas. Además, estas diferencias son mayores entre los niveles altos y medios que entre los niveles medios y bajos de metas de logro (ver figura 3).

Por lo que se refiere al factor-IV (estrategias positivas de aprendizaje y estudio), se aprecia un incremento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio según vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por el contrario, se produce una disminución progresiva en la utilización de estrategias a medida que las metas de logro van siendo más altas. También aquí es preciso matizar que las diferencias en las puntuaciones medias son más amplias en el caso de las metas de aprendizaje que en el de las metas de logro (ver tabla 2 y figura 4).

En el caso del factor-V (técnicas de aprendizaje y estudio), también se produce un aumento progresivo en la utilización de estas técnicas según se va pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por otro lado, aunque no parece existir una relación significativa de las metas de logro con la utilización de este tipo de técnicas de aprendizaje y estudio (ver tabla 1), se aprecia una cierta tendencia a disminuir el uso de estas técnicas a medida que las metas de logro van siendo más altas (ver tabla 2 y figura 5).

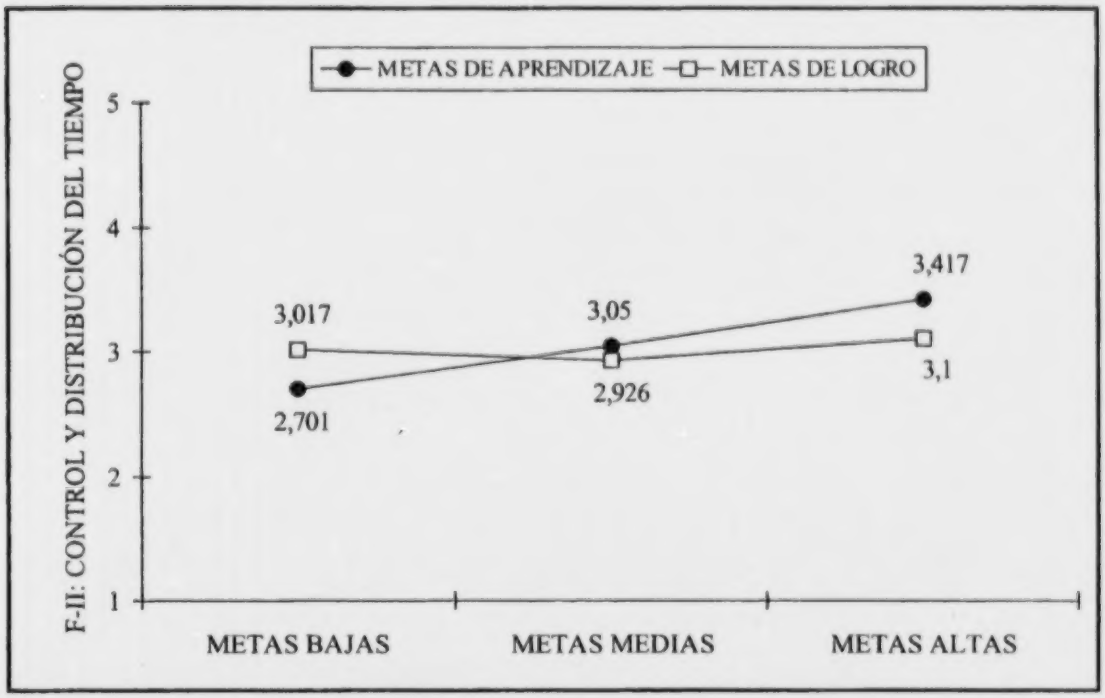


Figura 2

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-II (control y distribución del tiempo) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

En cuanto al factor-VI (motivación), los resultados obtenidos reflejan un incremento progresivo en las puntuaciones medias según vamos pasando de los niveles más bajos a los niveles más altos en ambos tipos de metas (aprendizaje y logro). De todas formas, aunque los valores medios correspondientes a cada uno de los tres niveles de metas contemplados son un poco más altos en el caso de las metas de aprendizaje que en las metas de logro, la relación con esta dimensión factorial del LASSI es un poco mayor para las metas de logro, lo cual se puede apreciar no sólo en los diferentes valores de «F» (ver tabla 1) sino también en que las diferencias entre los valores medios en el factor «motivación» son mayores en el caso de las metas de logro que en el caso de las metas de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 6).

En el factor-VII (atención y concentración), se observa un incremento progresivo en el grado de atención y concentración a medida que las metas de aprendizaje son más altas. Por otra parte, no se aprecia ninguna relación significativa entre las metas de logro y el grado de atención y concentración que muestran los alumnos ante las tareas y actividades de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 7).

En el factor-VIII (actitud), se aprecia un aumento progresivo en el grado de interés y de actitudes positivas que presentan los alumnos hacia el ámbito académico según

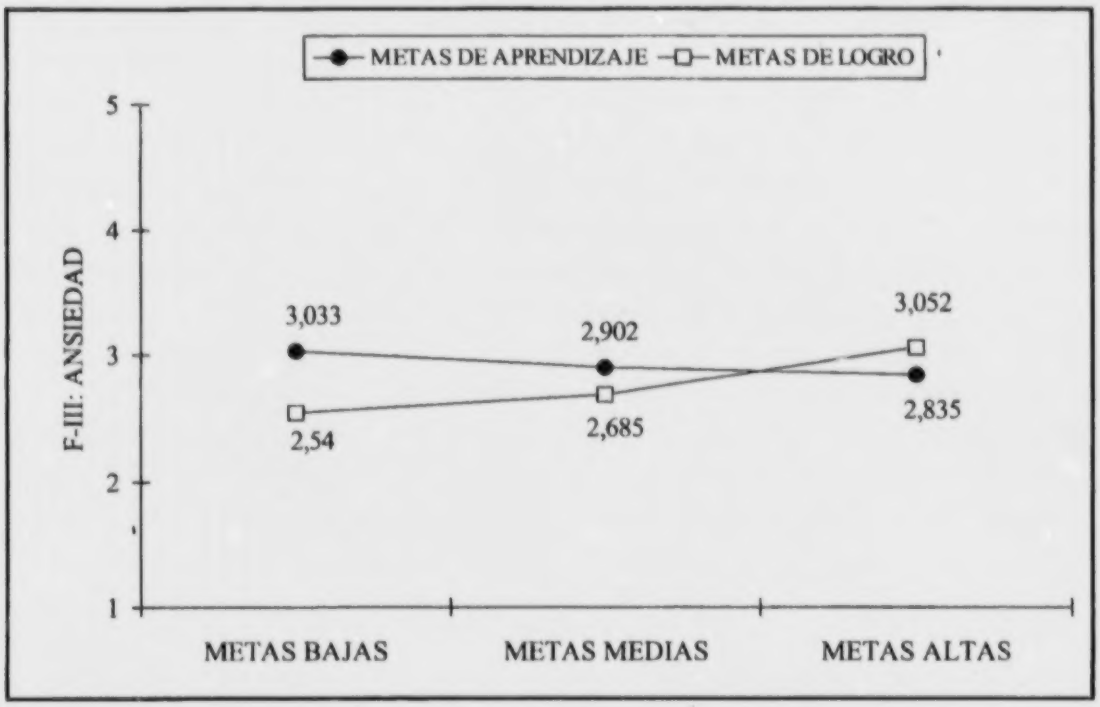


Figura 3
Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-III (ansiedad) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por otro lado, esta dimensión actitudinal no parece sufrir cambios sustanciales en función del nivel de motivación de logro (ver tabla 2 y figura 8).

Por último, en el factor-IX (estrategias para realizar un examen), sólo se produce un incremento progresivo en la utilización de estas estrategias a medida que las metas de logro son más altas. Sin embargo, no se produce ningún cambio en las mismas en función de los niveles de las metas de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 9).

DISCUSIÓN

Las estrategias de aprendizaje, como variable más directamente vinculada con los componente cognitivos implicados en el aprendizaje, presenta dos características básicas (ver p.ej., Beltrán, 1993, 1996; Genovard, 1990; Genovard y Gotzens, 1990): por un parte, implican una secuencia de actividades u operaciones mentales dirigidas a facilitar el aprendizaje y, por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiante ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Pues bien, una de las decisiones importantes que tiene que

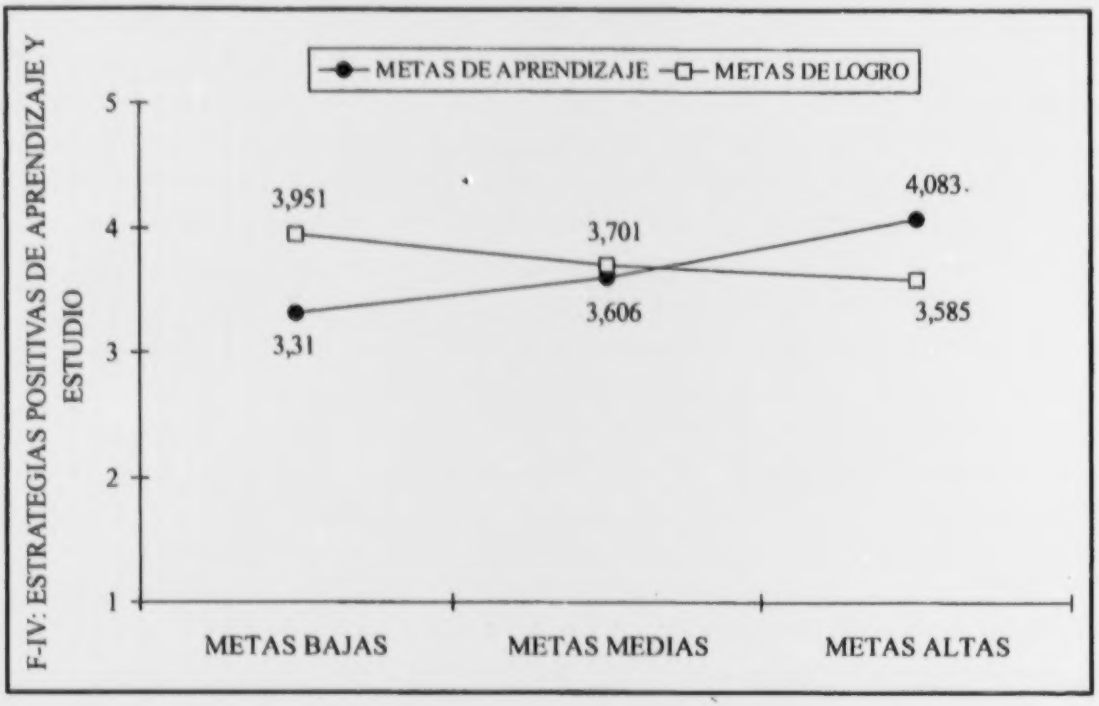


Figura 4

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-IV (estrategias positivas de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

tomar el estudiante en su proceso de aprendizaje es qué tipo de estrategias debe utilizar. Además de ser necesario que disponga en su repertorio cognitivo de dichas estrategias, la mayor parte de los estudios sobre este tema coinciden en señalar que una de las variables que determina la utilización de unas u otras estrategias es la motivación.

Dentro de las variables motivacionales que parecen incidir en las estrategias de aprendizaje, una de las más importantes es el autoconcepto académico del alumno (ver p.ej., Núñez et al., 1998). Parece evidente que la consideración que tenga el estudiante de sí mismo a nivel académico, el creerse más o menos capaz en el momento de enfrentarse al aprendizaje tiene una incidencia clara en cómo llevará a cabo ese proceso de aprendizaje y, más concretamente, en qué estrategias utilizará. Pero otra de las variables motivacionales que tiene una importancia capital en el momento de decidir la utilización de un tipo de estrategias u otro, son las metas académicas del estudiante. En función del tipo de metas que predominan en el alumno también serán distintas las estrategias de aprendizaje que va a utilizar con la intención de garantizar la consecución de dichas metas. Si las metas académicas representan distintas formas de aproximarse, de implicarse y comprometerse en las tareas y actividades de aprendizaje, así como patrones motivacionales diferentes (ver p.ej., Cabanach, Valle, Núñez y Gonzá-

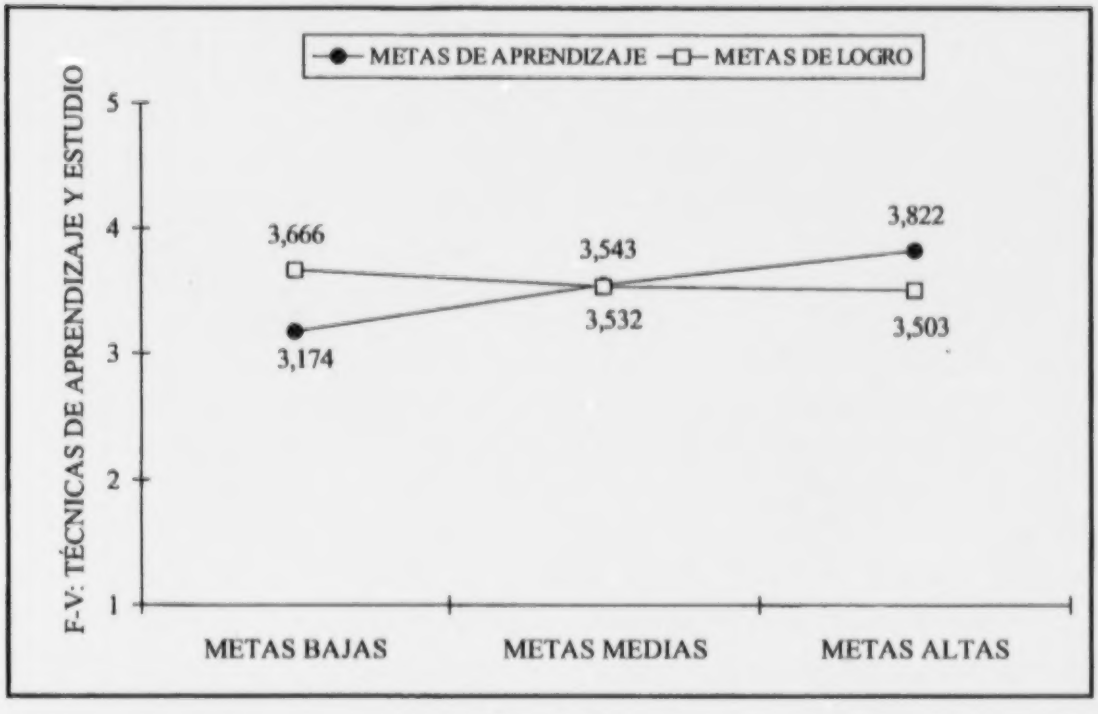


Figura 5

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-V (técnicas de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

lez-Pienda, 1996; Núñez y González-Pumariega, 1996; Valle et al., 1996, 1997; Valle y Cabanach, 1998), parece obvio que el proceso de aprendizaje asociado a la consecución de esas metas seguirá caminos distintos e implicará también la utilización de estrategias de aprendizaje de diferente naturaleza.

Estos postulados parecen confirmarse en parte en los resultados encontrados en nuestro trabajo. Mientras que las metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos se encuentran relacionadas con la utilización de aquellas estrategias dirigidas a la realización de aprendizajes comprensivos y significativos; las metas de logro, que tienen que ver con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos, presentan muy poca relación con ese tipo de estrategias. En general, estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (ver p.ej., Anderman y Young, 1994; Bouffard et al., 1995; Cabanach, Valle, Suárez y Fernández, 1999; Meece y Holt, 1993; Valle et al., 1999; Wolters et al., 1996), en los cuales la adopción de metas de aprendizaje se encuentra relacionada con la utilización de estrategias dirigidas a facilitar la consecución de aprendizajes comprensivos, mientras que la adopción de metas de rendimiento no parece relacionarse con la utilización de este tipo de estrategias.

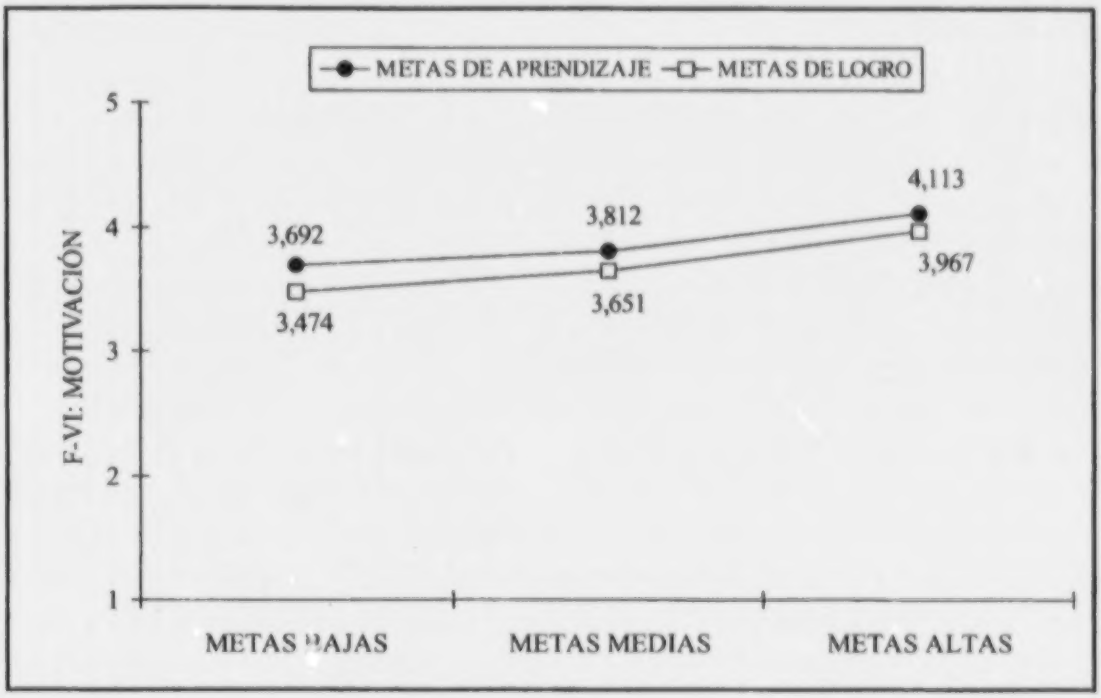


Figura 6
Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VI (motivación) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

Las principales conclusiones que podemos extraer de esta investigación son las siguientes: cuanto más alta es la orientación motivacional del alumno hacia el aprendizaje menores son las dificultades que tiene a la hora de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje, lo cual se traduce en escasas dificultades para planificar su proceso de estudio, para diferenciar lo relevante de lo irrelevante, para controlar y regular su aprendizaje, y para comprender la información. Por el contrario, las dificultades se incrementan cuanto más alta es la orientación motivacional del alumno hacia el rendimiento. Al mismo tiempo, cuanto más motivado está el alumno hacia el aprendizaje, mayor es su organización y control de su tiempo de estudio, utiliza más estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje (p.ej., la búsqueda de relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, organización del material que se va a aprender, aplicación de los aprendizaje realizados a nuevas situaciones). Además, esto se encuentra asociado con una mayor utilización de determinadas técnicas de aprendizaje que facilitan la adquisición y comprensión de conocimientos (p.ej., subrayado, resúmenes, esquemas, etc.), con un alto grado de responsabilidad y autodisciplina del alumno ante las tareas académicas, con una mayor atención y concentración y, en general,

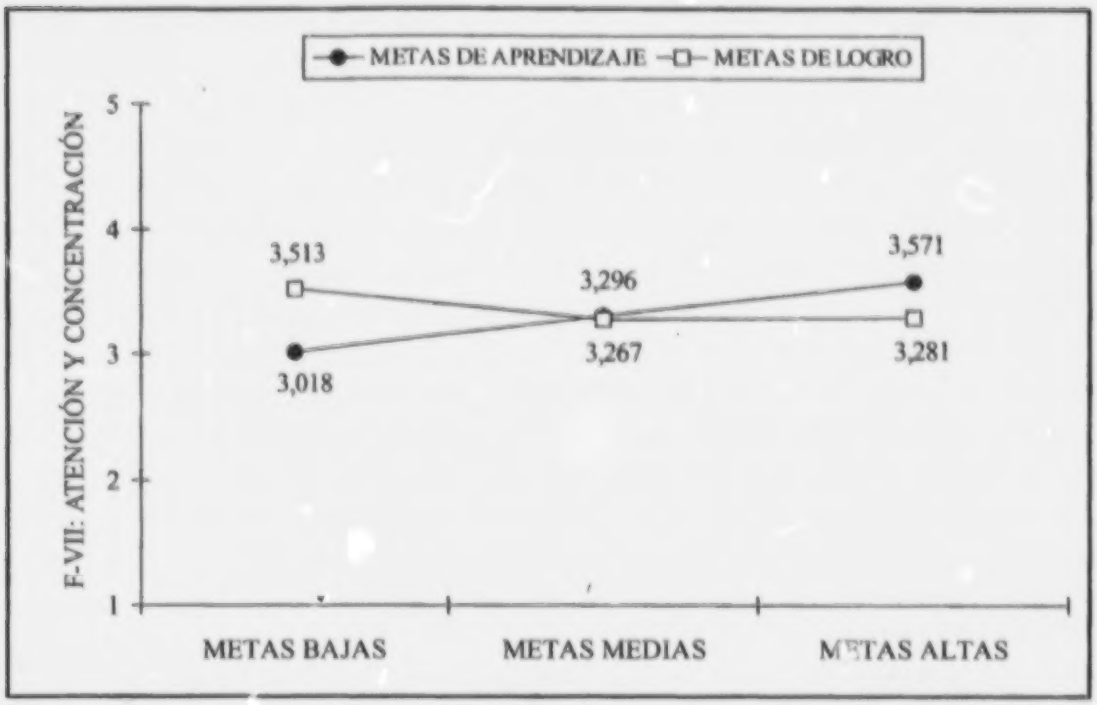


Figura 7

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VII (atención y concentración) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

con un mayor grado de interés hacia el estudio y hacia el ámbito académico en su conjunto.

En el caso de la metas de logro, además de no haber relaciones significativas con algunas de las dimensiones mencionadas, en algunos casos se observa que cuanto más motivado está el alumno hacia el rendimiento, menor es la utilización de ciertas estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje —estrategias positivas de aprendizaje y estudio— (p.ej., la búsqueda de relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, organización del material que se va a aprender, aplicación de los aprendizajes realizados a nuevas situaciones). Además, un progresivo incremento en los niveles de motivación de logro se encuentra asociado con un aumento del grado de tensión y ansiedad ante el aprendizaje y el estudio.

En consecuencia, podemos concluir que las diferencias que existen entre las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento (en nuestro caso, metas de logro) a nivel motivacional, también provocan cambios sustanciales en la utilización de estrategias de aprendizaje. Mientras que un incremento en las metas de aprendizaje suele ir acompañado de una mayor utilización de estrategias relacionadas con la realización

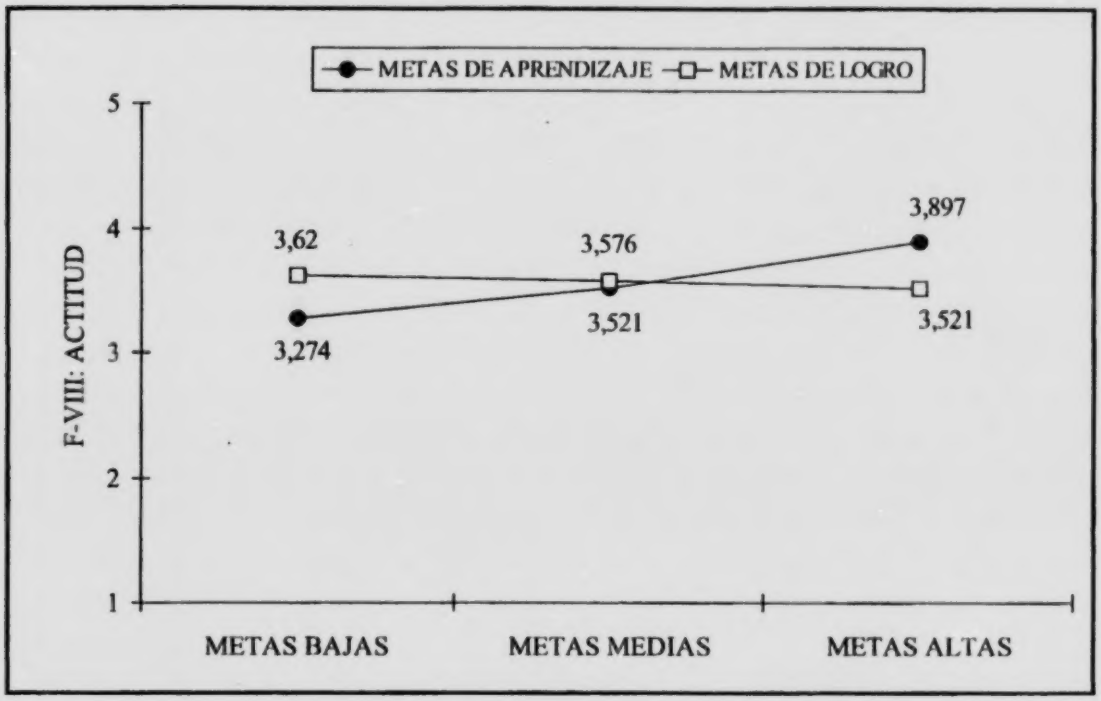


Figura 8
Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VIII (actitud) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

de aprendizajes profundos y significativos (p.ej., control y distribución del tiempo, estrategias positivas de aprendizaje y estudio, técnicas de aprendizaje y estudio, atención y concentración, etc.), en el caso de las metas de logro, el incremento en los niveles de esta orientación motivacional no sólo no parece relacionarse significativamente con ese tipo de estrategias, sino que en algunos casos provoca una disminución en la utilización de algunas de ellas y, además, un aumento progresivo en dicha orientación motivacional está asociado con unas mayores dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio.

A modo de reflexión final, las diferentes razones que tienen los alumnos para estudiar, que en este caso se traducen en tener como objetivo prioritario el aprender (metas de aprendizaje) o el tener como meta principal la consecución de buenos resultados académicos (metas de logro), nos debería servir para realizar un análisis en profundidad de hasta que punto los resultados académicos que obtienen los alumnos, en términos de calificaciones, son un fiel reflejo de su aprendizaje y del grado de significatividad del mismo. Dicho en otros términos, ¿el tener buenos resultados académicos es una demostración clara y evidente de haber realizado aprendizajes profundos y significativos y, en consecuencia, la prueba exacta del dominio y conocimiento

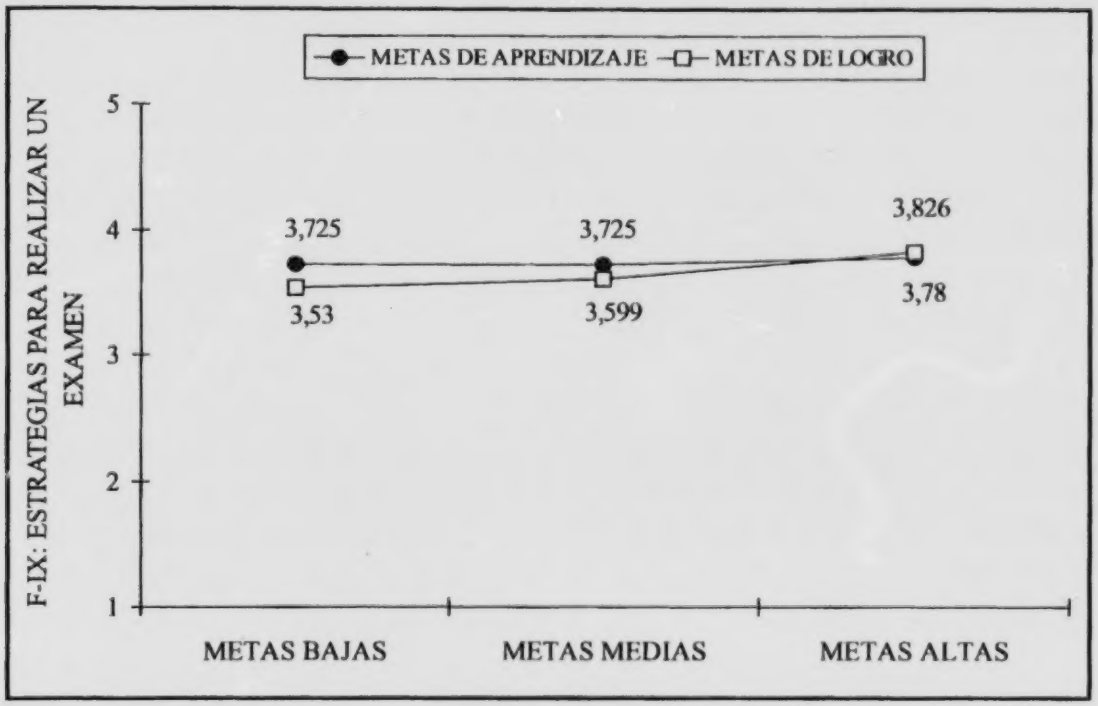


Figura 9

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-IX (estrategias para realizar un examen) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

que tiene el alumno en una determinada materia?. Los resultados de algunas investigaciones que han estudiado las orientaciones motivacionales y sus relaciones con el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico no parecen dar una respuesta afirmativa a este interrogante y, en el mejor de los casos, nos podemos quedar con la duda y la consiguiente preocupación que puede generar el hecho de los que los resultados académicos no sean un reflejo de un proceso de aprendizaje de calidad. Es posible que muchos estudiantes consigan buenos resultados académicos y ello no implique necesariamente el haber adquirido conocimientos comprensivos y significativos.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se contemple un análisis más detallado de la actuación estratégica de los estudiantes ante tareas específicas. Con esto se puede apreciar con mayor precisión qué estrategias concretas utilizan y en qué medida ello se relaciona con sus orientaciones motivacionales. Además, se podrá comprobar la influencia de algunas variables que, debido a las propias características del diseño de la investigación, no hemos tenido en cuenta y que pueden afectar a las relaciones entre motivación y utilización de estrategias (p.ej., características de la tarea, tipo de evaluación,

etc.). Indudablemente, aunque esto implica cambios sustanciales a nivel metodológico que afectan al tipo de diseño, a los instrumentos de medida utilizados, a la selección de los sujetos, etc., nos puede proporcionar datos importantes que nos ayuden a comprender y explicar con mayor exactitud y precisión las relaciones existentes entre la motivación de los estudiantes y la utilización de estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS

Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Anderman, E.M. y Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811-831.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.

Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8(1)*, 45-61.

Cabanach, R.G., Valle, A., Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa, 17(1)*, 47-70.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.

García, M.S. (1994). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años*. Departamento de Filosofía y Psicología. Universidad de Oviedo.

García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces. C., Cabanach, R.G. y Valle, A. (1998). El Cuestionario de Metas Académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta, 71*, 175-199.

García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (compil.), *Enseñar a aprender y a pensar en la*

escuela. Ponencias de las I Jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., García, M.S. y Cabanach, R.G. (1994): Evaluación de estrategias de estudio y aprendizaje escolar. Comunicación presentada al *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.

Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*, 187-194.

Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.

Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.

Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demostration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 4*, 710-718.

Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceibed ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.

Nisbet, J. (1991). Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En C. Monereo (compil.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.

Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*, 269-287.

Nolen, S.B. y Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116-130.

Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R.G. Cabanach y A. Barca (eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S. y Cabanach, R.G. (1994). Evaluación de la motivación de logro. *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagoxía, 10/11*, 219-242.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10(1)*, 97-109.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (1993). El LASSI: Una escala para evaluar estrategias de aprendizaje. *III Congreso INFAD*. León, 5-7 de Mayo.

Schneider, W. y Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 125-138.

Valle, A. y Gómez Taibo, M.L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología, 56*, 37-51.

Valle, A. y Cabanach, R.G. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Valle, A. y Rodríguez Martínez, S. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología, 60*, 27-53.

Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología, 53*, 49-68.

Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa, 15(1)*, 125-146.

Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Vieiro, P., Gómez, M.L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la Universidad. *Estudios de Psicología, 62*, 77-100.

Weinstein, C.E., Schulte, A.C. y Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Wolters, C.A., Yu, S.L. y Pintrich, P.R. (1996). The relations between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 127-151

LA TRANSICIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. ABANDONO O CAMBIO EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD

Enric Corominas Rovira
Universitat de Girona

RESUMEN

Al final del primer año de universidad es cuando se completa la transición entre secundaria y universidad. Los casos de abandono o cambio (de estudios, de universidad) entre los estudiantes universitarios se dan principalmente en este primer año.

Se aplica un cuestionario a una muestra de alumnos de la Universidad de Girona que no se matriculan tras el primer año de estudios para identificar las causas que originaron el abandono o cambio. Se agrupan en cuatro bloques: Carencias en la calidad de la enseñanza, déficits en el potencial de aprendizaje del alumno, dudas sobre la elección pertinente de los estudios, y otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral, etc). Se analizan diferencias según diversas variables de clasificación.

Se aportan sugerencias de actuaciones que la universidad puede desarrollar para prevenir y remediar los desajustes institucionales (costes, prestigio) y, especialmente, los desajustes personales (sentimiento de fracaso o frustración que el abandono o cambio del alumno produce).

ABSTRACT

The transition between High School and College or University is completed after the first year of University; the cases of withdrawal or change of studies or University take place mostly during this first year.

A sample of students from the University of Girona that did not register for the second year of studies following their first year were surveyed using a questionnaire to identify the main reasons that caused them to withdraw or change their concentration. We group them in four blocks: low quality of the education, low learning potential of the student, doubts about

the right choice of what subject to study, and other circumstantial factors (financial, compatibility with labor occupation, etc...). We analyze differences depending on the classification variables.

We suggest actions that University can develop in order to prevent and solve institutional problems (cost, prestige) and, especially, the personal problems (feelings of failure or frustration that the withdrawal or change produces in the student).

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de los estudiantes en educación postobligatoria se amplía cada vez más. Acceden a la universidad estudiantes provinentes de sectores sociales o con características personales especiales que hasta recientes décadas no les era posible alcanzar este nivel de formación (McGivney, 1996). Además, tienen una oferta de estudios universitarios muy diversificada, y por tanto pueden escogen el 'proveedor' que más les conviene.

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año —primer año en la universidad— ya puede valorarse el resultado de la transición. La resolución puede ser favorable, pero puede ocurrir que la transición resulte problemática, que el estudiante no se sienta a gusto en los estudios universitarios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono o al cambio. Al final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación.

Nos interesa analizar la continuidad entre el primero y segundo año de estudios universitarios, identificar las causas que originan esta reducción, y sugerir vías preventivas o de mejora desde la acción orientadora.

2. LA PREOCUPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES POR EL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES

Student attrition, freshman-to-sophomore dropout, withdrawal, retention, first-year persistence, non-completion, son palabras clave que aparecen a menudo en artículos o informes de investigación sobre enseñanza superior.

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes.

El índice de permanencia en el centro escolar, —la relación entre los que acceden a la universidad y los que completan los estudios—, se generaliza en muchas universidades como una muestra de calidad (Yorke, 1998) que se destaca en los folletos de propaganda o se constituye en indicador en los rankings... Pero en su análisis hay que ser cauto, y considerar tanto las entradas (sistema de acceso, etc) como los resultados, así como los procesos (programas que se desarrollan, nivel de exigencia, etc)

El porcentaje de alumnos que entran en el *College* y que no retornan en el segundo año —abandonan o cambian— crece en los últimos años, según un informe de la American College Testing (1999): En 1998, casi alcanza el 27% (28´6 en colleges públicos y 22´8 en privados); mientras, la tasa de estudiantes que concluyen su *bachelor's degree* (licenciatura) en menos de cinco años se ha reducido hasta situarse en torno a un 52% (43% universidades públicas y 56'3% privadas).

Crece el número de alumnos que ingresan en la educación superior casi como una exigencia nacional; pero, si acuden a las universidades estudiantes poco preparados académicamente, con dificultades económicas, que han hecho una elección poco oportuna, o con otros problemas personales, es previsible que esto ocurra.

Murtaugh et alt (1999), con una muestra de 8867 estudiantes ingresados entre 1991 y 1996 en la Universidad del Estado de Oregon, muestra mediante una curva de Kaplan-Meier la retención de las cohortes en cada trimestre a lo largo de cuatro años: Durante el primer año se acumulan un 30% de bajas, mientras que en los tres siguientes se produce el otro 10% de deserciones.

En España, según los datos aportados desde el Consejo de Universidades (*Indicadores del rendimiento*. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996, p. 278) en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumple con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% abandona. En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53'5%, 25% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así, por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades, presenta la tasa más baja de retraso en estudios de ciclo largo (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% en estudios de ciclo corto (la menor) y también reducida en ciclo largo y un abandono del 20% en estudiod de ciclos corto y largo.

La reflexión sobre estos datos lleva a considerar el coste material que supone y la problemática personal que representa.

El impacto económico es preocupante: Cuando un alumno no completa sus estudios la inversión en formación —con fondos familiares, propios, públicos— resulta menos rentable que si llegan a completarlos. Se producen también efectos de carácter colectivo como el cuestionarse el prestigio de la institución. Surgen interrogantes acerca de la gestión universitaria ¿Una universidad con altas tasas de abandono ha de recibir el mismo financiamiento público que otra universidad con baja tasa de bandono? ¿Hasta qué punto es atribuible a la institución la alta o baja tasa de persistencia? ¿Es justo establecer unos requisitos de permanencia cuando la matrícula que paga el alumno es una parte reducida del coste real de sus estudios?

Inquieta especialmente la problemática personal interna del alumno que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante.

La preocupación de las universidades se manifiesta en investigaciones diversas que abarcan desde los estudios iniciales, primer año de universidad (Grayson, 1996: McGivney, 1996; Yorke,1998a) que son los más abundantes, el posible abandono en los

años intermedios, o en el período final del proceso formativo (Rickinson, 1998), hasta el abandono en los estudiantes de programas de doctorado (National Science Foundation, 1998).

3. MODELOS TEÓRICOS SOBRE EL ABANDONO O PERMANENCIA

Las referencias a los trabajos llevados a cabo en las últimas décadas en Estados Unidos por Tinto (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991) son constantes en trabajos posteriores.

Una idea central de la teoría de Tinto es que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y *background* personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la institución. La integración social significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución.

Cabe advertir que el marco estructural y organizativo de la educación superior de cada país ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de estudiar la deserción de los estudios universitarios. El carácter eminentemente público o privado de las universidades, su autonomía o dependencia, el modelo de currículum o sistema acumulativo de créditos, el régimen de ayudas económicas en forma de becas o créditos, etc. son elementos distintivos.

Así, los modelos pueden no ser transferibles o generalizables a otros países. Por ejemplo, la ubicación física de las universidades y la residencia en el propio campus universitario es distinta en nuestro país respecto de Estados Unidos y otros países, con lo cual la integración social que Tinto destaca en su modelo, puede no ser tan importante en nuestros estudiantes «commuters», en todo caso habrá que medirla por la participación en actos lúdico-festivos organizados por la propia universidad o por las asociaciones de estudiantes. Otro ejemplo: completar los estudios con estancias sucesivas en distintas universidades que puede ser una característica corriente para un estudiante alemán, entre nuestros estudiantes no es nada común.

Para Pascarella y Terenzini (1991) los aspectos que refuerzan la persistencia son:

— la calidad de la institución. (El prestigio de la institución suele concretarse en el nivel de selectividad de entrada y el esfuerzo exigido en el proceso educativo)
— la seguridad o incertidumbre en la elección de la especialización.
— las becas o ayudas económicas en la financiación.
— la residencia o no en el campus universitario que influirá en la integración social.

No obstante, la integración social juega un papel en la persistencia cuando el nivel de compromiso con los propios objetivos y con la institución son bajos. Puede darse una cierta compensación entre los niveles de integración académica y social. (Aspectos

como compaginar trabajo a tiempo completo y estudios dificulta la integración social. El trabajo a tiempo parcial también la dificulta si se realiza fuera del campus, en cambio en el campus significa un aspecto de mayor integración).

En el modelo de abandono de los estudios universitarios que desarrolla Bean (1981, 1983, 1990) introduce el constructo de «intención de dejar o persistir en los estudios» —representación actitudinal del estudiante—, como principal predictor. Así, distingue cuatro tipos de variables con efectos en la «intención de dejar los estudios»: *bacground* personal, organización, entorno, y actitudes y resultados que operativiza en veintitrés predictores. Valora que los planteamientos anteriores de Tinto y Pascarella y Terenzini, que incorpora a su teoría, tienen un enfoque muy sociológico y él agrega parámetros psicológicos que extrae de la teoría del afrontamiento: La integración social y académica surge de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento, aproximación) o de afrontamiento negativo o pasivo (evitación, huida) ante las situaciones del entorno académico y social. Distingue la integración académica a corto y a largo plazo, la satisfacción con su realización académica actual y la percepción de su futuro académico, respectivamente.

En un detallado estudio empírico de este modelo (Eaton & Bean, 1995) se constata que la integración social y académica no son procesos discretos sino altamente interrelacionados.

A partir de una investigación de carácter cualitativo-descriptiva y exploratoria-desarrollada por Rivière (1999) en Québec explica el proceso del estudiante que no completa sus estudios en un *Collège d'enseignement général et professionnel* (centro de estudios a nivel preuniversitario y de formación técnica a los que se accede desde High school). Identifica diez pasos o etapas que se suceden en estos estudiantes, distinguiendo tres amplios estadios:

1° Previa al ingreso: Escasa madurez, percepción poco adecuada del centro de educación superior, e inadecuada orientación académica.
2° Durante la permanencia en el centro: Situación de *shock* por el cambio experimentado en el cambio de compañeros y la no adaptación al nuevo sistema educativo, sentimiento de alienación e isolación, conductas defensivas, inhibición de la acción, y resignación al abandono.
3° Posterior al abandono: Etapa moratoria de reflexión, exploración, reorganización (a veces vivida con sentimiento de culpabilidad o como humillación personal), etapa de autoreactualización retornando o no a los estudios (se recupera la autoconfianza y se mejora la autoimagen).

Estas etapas no son generalizables pero se han manifestado transferibles en otros contextos. Significan un proceso de aprendizaje regresivo inducido por la mala adaptación entre el estudiante y la institución.

Yorke, M. (1998) considera que los planteamientos teóricos suelen centrarse excesivamente en el alumno, no dando la importancia que tiene en el contexto universitario al impacto de factores externos, bien sean factores de carácter político u otros obstáculos sociales —por ejemplo, el modelo de financiación de los estudios universitarios—,

o factores institucionales, como la calidad de los programas que se ofrecen o la ayuda orientadora al estudiante en la elección de los cursos a seguir. La responsabilidad de dejar los estudios universitarios en muchos casos no es achacable sólo al estudiante sino compartida... Su trabajo empírico financiado por el Higher Education Funding Council of England a partir de una amplia muestra de 1083 sujetos que incorpora estudiantes de seis instituciones universitarias del noroeste de Inglaterra, ha sido un referente importante en nuestro trabajo.

4. PROPÓSITO DEL PRESENTE TRABAJO

Estudios centrados en el análisis de información cuantitativa acerca de la permanencia o abandono/cambio a nivel de institución educativa individual o en ámbitos más amplios son relativamente abundantes. Los análisis de las causas que generan esta situación son menos frecuentes y basadas a menudo en variables sociológicas o psicológicas recogidas a la entrada en la universidad como predictores de éxito y permanencia.

En este estudio se pretende un conocimiento más directo de las causas al basarnos en las razones que dan de los propios sujetos después de que se ha producido el cambio o abandono.

La mayoría de los estudios referenciados obedecen a dos objetivos: delimitar causas e identificar obstáculos que conducen al abandono, y sugerir o experimentar intervenciones para evitar el abandono o fomentar la permanencia. Este va a ser el esquema de nuestro trabajo.

No entramos en el análisis detallado del impacto económico. Remitimos a autores que realizan un interesante y profundo estudio como Thomas, M. and oth, 1996; Yorke, 1998a, 1998c, 1999; Carpenter, 1998; EURYDICE, 1999; Villareal, 1998.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. La muestra

La primera condición es definir con precisión las características de la muestra que pretendemos estudiar. El «abandono o cambio» quedó establecido en estos términos: «estudiantes matriculados por primera vez en primer curso de una carrera o titulación de la Universitat de Girona en el curso 1997-98 y que en el curso siguiente (98-99) no figuran como matriculados en dicha carrera o titulación». Esta delimitación incluye por tanto sólo los alumnos «nuevos», que acceden a la universidad por primera vez por una de las tres vías siguientes: COU o Bachillerato Logse + Selectividad, desde Formación Profesional, y desde el acceso para mayores de 25 años. Quedan excluidos alumnos «veteranos» que reingresan o prosiguen estudios universitarios en otras carreras por otras vías de acceso, como estudiantes de una segunda carrera o estudiantes de segundo ciclo que previamente cursaron una diplomatura (estudiantes de Ciencias Económicas ya diplomados en Ciencias Empresariales, estudiantes de Psicopedagogía ya diplomados en Magisterio o Educación Social, etc). Tampoco se incluen posibles repetidores.

Se solicitó a la Oficina de Estudios y Soporte a la Docencia de la UdG la relación nominal de estudiantes que respondían a estas características y su dirección postal y telefónica. Una fuerte restricción de la muestra se produjo por el respeto escrupuloso de no difundir los datos del estudiante si éste no lo autorizó en el momento de la matriculación. Por este motivo, se amplió la muestra a los estudiantes en idéntica situación de la promoción anterior (matriculados el 96-97 y que no figuran en el curso 97-98).

En la tabla 1 se expone la respuesta que obtuvimos y como la muestra de respuestas útiles conseguida alcanza el 50% de la muestra inicial, ya que las devoluciones del servicio postal se redujeron a sólo tres casos.

TABLA 1
CUESTIONARIOS ENVIADOS / RECIBIDOS. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR FACULTADES Y ESCUELAS

Facultad	grupo	Cuestionarios enviados		Cuestionarios recibidos		Estudios	
		hombres	mujeres	hombres	mujeres	Diplomatura	Licenciatura
CC de la Educación	96-97/97-98	5	12	2+2*	6		
	97-98/98-99	7	19	4+1*	10	19	3
Letras	97-98/98-99	3	9	1	6	—	7
Ciencias	96-97/97-98	3	5	3	4		
	97-98/98-99	1	2	1	2	—	10
Ciencias Jurídicas	96-97/97-98	17	32	9	20		
	97-98/98-99	8	11	2	2	—	33
Ciencias Económicas y Empresariales	96-97/97-98	14	13	9	6		
	97-98/98-99	7	13	4	8	21	6
Esc.Sup. Relac.Públicas	96-97/97-98	—	3	—	—		
	97-98/98-99	1	3	—	1	1	—
Esc. Oficial de Turismo	96-97/97-98	2	—	2	—	2	—
Esc. Técnica Superior	96-97/97-98	1	—	—	—		
	97-98/98-99	19	2	7	1	4	4
Total parcial	96-97/97-98	42	65	27	36		
Total parcial	97-98/98-99	46	59	20	30	47	63
Total general		222		113		110	

(*) por diferentes motivos no se incorporan a la muestra definitiva y se analizan particularmente.
La muestra definitiva es pues de 110 personas.

Hay alguna consideración a remarcar:

— La única licenciatura con dos ciclos en Ciencias de la Educación es Psicología, ya que de la licenciatura en Pedagogía se imparte sólo el 2º ciclo y se nutre de alumnos que no son de nuevo ingreso en la universidad sino provinentes de las diplomaturas de Magisterio y de Educación Social.
— Especialmente en el curso 96-97, se asignó plaza en la UdG Derecho a bastantes alumnos que habían priorizado universidades de Barcelona, en buena parte estos alumnos al finalizar el primer año se trasladan a aquellas universidades.
— La licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se inició en el 97-98 y al primer curso accedieron bastantes alumnos que habían iniciado la diplomatura de Ciencias Empresariales.
— Se da una escasa representación de las diplomaturas tecnológicas con fama de provocar un cuello de botella en el primer curso en el afán de seleccionar el alumnado capaz de seguir el nivel de exigencia establecido.
— Las tres respuestas recibidas y no incorporadas en la muestra obedecen, en dos casos, a que más que responder el cuestionario redactan un alegato de su abandono de la UdG. Un tercer caso pone de manifiesto situaciones administrativas singulares que afortunadamente son poco frecuentes: se trata de una persona que precisa el reconocimiento de estudios secundarios para ocuparse como profesor de música, que accede a la universidad en las pruebas para mayores de 25 años y por el simple hecho de matricularse en la universidad se le reconoce dicho nivel académico.

Por la información antes relatada la muestra es incidental. El hecho de permitir o no la difusión de sus datos personales no creemos que introduzca sesgo en la muestra.

5.2. El Cuestionario

Fundamentado en las teorías expuestas, tomamos como base el cuestionario de Yorke (1998) y los resultados obtenidos en su análisis factorial, así como las razones que daban los estudiantes entrevistados por Rickinson & Rutherford (1996) en la Universidad de Birmingham.

Hemos procurado que se adaptara al contexto de la Universidad de Girona: Es distinta una universidad de ubicación «rural» americana de una universidad de ubicación «urbana» en una gran ciudad, y ambas son distintas de una universidad de 12.000 estudiantes, en una ciudad de 80.000 habitantes, mayoritariamente procedentes de la propia ciudad o de localidades de las comarcas distantes como máximo 60 kilómetros lo cual facilita el que muchos estudiantes vivan con su familia y se desplacen diariamente al centro de estudios.

El conjunto de items que incorporamos comprende causas o razones de cambio o abandono de carácter «objetivo» y otras de carácter más subjetivo a partir de la percepción que el estudiante tiene de determinadas situaciones.

La estructura conceptual del cuestionario y la redacción de los items se presentan a continuación. El orden de los items en el cuestionario es totalmente aleatorio:

- Adaptación o integración académica
  - En relación a la elección de estudios: (ítems 1y 15)
  - En relación a la preparación previa y al esfuerzo personal del estudiante (ítems 5, 14, 16, 26 y 30)
  - Satisfacción con el servicio ofrecido
    - Plan de estudios (ítems 4, 6, 22 y 29)
    - Relación profesores-alumnos (ítems 7, 18 y 27)
    - Oferta de servicios o recursos (ítems 8, 13 y 25)
- Adaptación e integración social (ítems 11, 23, 24 y 32)
- Limitaciones o circunstancias
  - De carácter Logísticas (ítems 3, 17 y 28)
  - Relativas a otros roles o responsabilidades distintas a los de estudiante.
    - Alternancia trabajo estudio, (ítems 19, 31)
    - Responsabilidades familiares (ítems 2, 21)
  - Problemas de salud (ítems 10, 12, 20)
  - De carácter genèrico (ítems 9)

1. La elección de los estudios universitarios que realicé ha resultado poco adecuada a mis intereses y preferencias.
2. Necesidad de atender a familiares o personas a mi cargo.
3. Problemas de alojamiento
4. Estrés relacionado con la exigencia de los estudios (en pocas o muchas asignaturas)
5. Escaso rendimiento académico: Obtenía notas bajas.
6. Las asignaturas del Plan de Estudios eran poco motivadoras para mí.
7. Ausencia de ayuda y soporte personal de parte del profesorado.
8. Escasa oferta de servicios al estudiante: Culturales, deportivos, de orientación y asesoramiento personal y profesional, etc)
9. Dificultades de carácter económico.
10. Necesidad de tomarme un descanso en mi formación.
11. Añoranza o nostalgia de la familia, amistades o personas queridas.
12. Problemas con las drogas, alcohol u otras adicciones.
13. Masificación: Excesivo número de alumnos en las clases.
14. Poco esfuerzo o compromiso por mi parte en el estudio de las asignaturas.
15. Me di cuenta que las perspectivas ocupacionales eran muy escasas
16. Falta de habilidades de estudio.
17. Dificultades en los desplazamientos o viajes del lugar de residencia a lugar de estudio.
18. Escasa disponibilidad y ayuda poco adecuada de los profesores en las tutorías.
19. Horarios incompatibles con otras actividades laborales o de ocio.
20. Problemas de salud personal.
21. Cuidar mi hijo/a recién nacido/a.
22. Los contenidos de las asignaturas no eran lo que yo esperaba.
23. La ciudad no me gustaba mucho.

24. Ausencia de soporte personal de la familia.
25. Escasos recursos o equipamientos para el estudio ofertados por la universidad (bibliotecas, aulas de informática, laboratorios, etc)
26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia.
27. Manera de enseñar poco adecuada de algunos profesores.
28. Cambio de domicilio familiar
29. Sistema de evaluación demasiado exigente.
30. Preparación académica previa insuficiente: déficits en conocimientos de base.
31. Encontré un puesto de trabajo y me incorporé al mundo laboral.
32. Dificultad en hacer amistades.

No se han incorporado alguno de los ítems que figuran en el cuestionario de Yorke, por ejemplo, 'Miedo a los crímenes'.

Dudamos en incorporar el ítem 10, 'Necesidad de tomarme un descanso en mi formación' por entender que esta situación de aparcar o aplazar los estudios, a causa de problemas de salud, o con la intención de alternar los estudios con períodos de adquisición de experiencia laboral, u otros motivos, siendo habitual en otros contextos, no era corriente en nuestra cultura universitaria. No obstante, al considerar las respuesta de los sujetos de la muestra veremos que es un elemento bastante citado también en nuestro ámbito.

'No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia', casi podríamos afirmar que es un ítem incorporado porque en el dato de que uno de cada seis alumnos ingresados en la UdG no supera en el primer año los 12 créditos establecidos como requisito mínimo está la motivación primera que originó este trabajo. Pero es más un efecto que una causa. Se trata de una información objetiva que requeriría un estudio particular. La inclusión en la escala es atípica puesto que propiamente permite sólo dos opciones de respuesta (afirmativa o negativa) y no una gradación.

Las opciones de respuesta en la escala Likert eran:1 Nula, 2 Escasa, 3-4-5 Moderada, 6 Considerable y 7 Muy destacada.

5.2. Procedimiento de recogida de información

El cuestionario se remitió por vía postal con una carta de presentación, y un sobre franqueado para retornarlo. En la carta de presentación se indicaba el objetivo del estudio (la continuidad y la movilidad o cambios de los estudiantes en los inicios de su formación universitaria y el análisis de sus causas), y cómo habíamos obtenido su dirección. Se precisaba que el estudio no tenía carácter institucional sino que se desarrollaba con carácter privado desde la asignatura de Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía. Se solicitaba que cumplimentaran el cuestionario —anónimo— y que lo devolvieran en el sobre franqueado adjunto. Se agradecía su colaboración y se ofrecía como compensación el compromiso de proporcionarles los datos descriptivos si nos lo solicitaban.

Transcurrido un mes desde el envío de las cartas se contactó telefónicamente identificándonos como responsables de la investigación y, agradeciendo su colaboración si ya nos habían contestado o recordándoles nuestra petición si todavía no lo habían hecho. Esta acción se produjo con diversos niveles de contacto: conversación directa, conversación con familiares que transmitirían el mensaje, grabación del mensaje en contestador automático. Sirvió para detectar algunos casos en que no se había recibido la carta y se procedió a enviarla de nuevo. Sin poder precisar la dimensión real de su efecto, estamos convencidos que este recordatorio telefónico estimuló la voluntad de responder en aquellos que no lo habían manifestado de manera inmediata e incrementó las respuestas recibidas.

6. RESULTADOS

6.1. Variables de clasificación de los sujetos de la muestra

El análisis de los 110 casos de la muestra nos indica la siguiente distribución:

Atendiendo al *género* se distribuye en 43 hombres y 67 mujeres.
Edad: (años que se cumplen en el año de inicio de 1er curso de universidad)
18-19 años : 70 20-21 años: 25 22-25 años: 8 más de 25 años: 7
Vía de acceso:
COU/Bach.Logse + PAAU: 88 Desde Form. Profes: 17 Acc. mayores 25 años: 5
Nota de acceso:
5-6 puntos: 54; 6´1-7 puntos: 39; 7´1-8 puntos: 15 > 8 puntos: 0 No contestan: 2
Opción en que se escogió la carrera: 1ª: 73; 2ª: 16; 3ª: 12; 4ª o más: 9
Número de créditos matriculados:
Menos de 50: 4; Entre 50 y 60: 37; Entre 61 y 75: 65; Más de 75: 1
La *financiación de los estudios*, con carácter exclusivo o predominante, ...
... la asumen los padres: 58 ; ... proviene de ayuda institucional /beca o similar): 15 ;
... proviene del propio trabajo: 37.

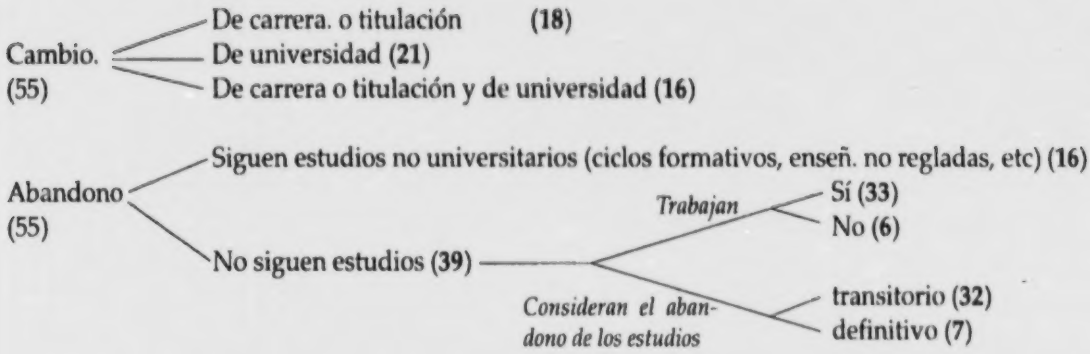
6.2. Distribución (abandono/cambio) al finalizar el primer curso

Las categorías 'cambio' y 'abandono' delimitan dos situaciones distintas:

Una situación es la del alumno que sigue manteniéndose en los estudios universitarios aunque por causas de insatisfacción interna o externa o por circunstancias vitales modifica su itinerario de formación trasladándose a otra universidad o bien replantea su proyecto e inicia nuevos estudios o ambas cosas a la vez.

Otra situación más radical es la de abandono de los estudios universitarios. Puede ocurrir que no se abandone la formación académica y se prosiga la formación en otro tipo de estudios de nivel inferior al universitario (ciclos formativos, enseñanzas no regladas, etc.). Incorporarse al mundo del trabajo es la alternativa a la escolarización.

El siguiente esquema muestra la distribución que se produce al final de primer curso:



Las vinculaciones entre las categorías cambio/abandono con las anteriores variables de clasificación —mediante la aplicación de la prueba del Chi-cuadrado— se indican en la tabla nº 2.

TABLA 2

RELACIONES ENTRE CAMBIO/ ABANDONO CON LAS DEMÁS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Cambio/ Abandono ...	Criterio de segmentación	Nivel de significación y Comentario
... x Género	1: Hombres 2: Mujeres.	NO SIGN
... x Edad	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan en dos o más años la edad mínima de ingreso.	*** *Cambio* más frecuente en «Jóvenes» y *abandono* más frecuente en «mayores»
...x Vía acceso	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2: Formación Profesional II y Mayores de 25 años	*** *Cambio* más frecuente en los que acceden desde BUP + Selectividad. Mayor *abandono* en los que acceden desde FP o pruebas mayores 25 años.
... x Nota acceso	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	NO SIGN.
... x Opción en la elección de estudios	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	NO SIGN.
... x Financiación estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	*** *Cambio* más frecuente en «gastos a cargo de los padres» y *abandono* más frecuente en «gastos a cargo del propio trabajo»
... x Tipo de estudios universitarios.	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas i Empresariales	*** *Cambio* más frecuente en estudios del grupo 2 y *abandono* más frecuente en estudios del grupo 1. Los estudios del grupo 3 no generan significación

En el cuestionario se preguntaba cuándo se toma la decisión de cambio o abandono. Como alternativas de respuesta se divide el curso en tres cuatrimestres que prácticamente se corresponden con la «semestralización» de las asignaturas.

TABLA 3
PERÍODO DEL CURSO EN QUE SE TOMA LA DECISIÓN DE CAMBIO O ABANDONO

	Período en que se toma la decisión: entre...			
	... octubre y enero	... febrero y junio	... julio y septiembre	total
Cambio	20	24	11	55
Abandono	11	25	19	55
TOTAL	31	49	30	110

La decisión de cambio o abandono la adoptan a final de primer curso (julio-septiembre) un 27% de la muestra, mientras que un 45% ya habían adoptado durante el segundo cuatrimestre (febrero-junio) y un 28% en el primer cuatrimestre. Hay una ligera tendencia a tomar más prematuramente la decisión de cambio, comprensible si tenemos en cuenta que la muestra incorpora alumnos que no han obtenido plaza en la universidad o en los estudios que deseaban en primera opción y deseaban cambiar desde el inicio de su incorporación a la UdG. Se da una ligera mayor tendencia a tomar la decisión en la última etapa del curso por parte de los que abandonan respecto de los que cambian; no obstante, preocupa que la decisión de abandonar los estudios se haya tomado ya por parte de algunos alumnos casi desde el inicio del curso.

6.3. Causas que generan el cambio o abandono

6.3.1. Causas de cambio o abandono más citadas

Calculamos en cada uno de los ítems el total de los porcentajes de las frecuencias moderadas y altas y se excluyen por tanto las valoraciones 1 y 2 de la escala (influencia nula y escasa). La tabla nº 4 resume esta información. Los ítems se presentan en orden decreciente del total de valoraciones moderadas y altas.

6.3.2. Causas. Análisis factorial

Pretendemos identificar los agrupamientos que se producen entre el conjunto de causas expresadas en los ítems. Al someter las valoraciones dadas en los distintos ítems a un análisis de componentes principales obtenemos la reducción de los 32 ítems a 10 factores (tabla nº 3).

TABLA 4
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

Nº Orden			Total (n= 110)					
			Nula y Escasa		Moderada		Consid. y destac.	
			fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio	44	*40*	38	*34*	28	*26*
2	22	Contenidos de asignaturas no eran los esperados	48	*44*	39	*35*	23	*21*
3	5	Escaso rendimiento académico	52	*47*	27	*25*	31	*28*
4	6	Asignaturas poco motivadoras	52	*47*	28	*26*	30	*27*
5	4	Estrés por la exigencia en los estudios	53	*48*	42	*38*	15	*14*
6	1	Elección de estudios inadecuada	56	*51*	17	*15*	37	*34*
7	29	Sistema de evaluación demasiado exigente	56	*51*	36	*33*	18	*16*
8	27	Metodología inadecuada de algunos profesores	58	*53*	34	*31*	18	*16*
9	7	Ausencia de soporte personal del profesorado	64	*58*	24	*22*	22	*20*
10	26	No haber aprobado el mínimo de créditos	65	*59*	9	*8*	36	*33*
11	17	Dificultades de desplazamiento	67	*61*	16	*15*	27	*24*
12	16	Falta de habilidades para el estudio	72	*66*	32	*29*	6	*5*
13	9	Dificultades de carácter económico	74	*67*	23	*21*	13	*12*
14	19	Horarios incompat. con actividad laboral o de ocio	74	*67*	16	*15*	20	*18*
15	18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	77	*70*	22	*20*	11	*10*
16	30	Preparación académica previa insuficiente	78	*71*	18	*16*	14	*13*
17	13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	78	*71*	23	*21*	9	*8*
18	8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	84	*76*	19	*17*	7	*7*
19	25	Escasos recursos y equipamiento docente	83	*76*	21	*19*	6	*5*
20	31	Incorporación a una ocupación.	84	*76*	4	*4*	22	*20*
21	15	Escasas perspectivas ocupacionales	86	*78*	16	*15*	8	*7*
22	10	Neces. Tomar un descanso en mi formación	88	*80*	8	*7*	14	*13*
23	11	Nostalgia de la familia, amigos	88	*80*	15	*13*	7	*7*
24	24	Falta de soporte personal de la familia	88	*80*	19	*17*	3	*3*
25	3	Problemas de alojamiento	94	*86*	12	*11*	4	*3*
26	32	Dificultades en hacer amistades	95	*86*	10	*9*	5	*5*
27	2	Atender familiares o personas a mi cargo	94	*86*	7	*6*	9	*8*
28	23	No me gustaba la ciudad	96	*87*	9	*8*	5	*5*
29	20	Problemas de salud personal	96	*87*	10	*9*	4	*4*
30	28	Cambio domicilio familiar	103	*93*	5	*5*	2	*2*
31	21	Cuidar y atender bebé	105	*95*	2	*2*	3	*3*
32	12	Problemas con las drogas, alcohol	108	*98*	1	*1*	1	*1*

TABLA 5
ANÁLISIS FACTORIAL

nº	Ítem	f. 1	f. 2	f. 3	f. 4	f. 5	f. 6	f. 7	f. 8	f. 9	f. 10
7	Ausencia soporte personal del profesorado	.845									
27	Metodología inadecuada de algunos prof.	.836									
18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	.802									
8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	.684									
29	Sistema de evaluación demasiado exigente	.660	.492								
30	Preparación académica previa insuficiente	.509	.351								
25	Escasos recursos y equipamiento docente	.493			.397						
13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	.460									.366
26	No haber aprobado el mínimo de créditos		.827								
5	Escaso rendimiento académico		.788								
14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio		.629								
4	Estrés por la exigencia en los estudios	.519	.555								
16	Falta de habilidades para el estudio		.461								
6	Asignaturas poco motivadoras			.800							
22	Conten. de las assign, no eran los esperados	.400		.752							
1	Elección de estudios inadecuada			.675							
15	Escasas perspectivas ocupacionales			.660							
3	Problemas de alojamiento				.800						
17	Dificultades de desplazamiento				.756						
9	Dificultades de carácter económico				.571	.444					
24	Falta de soporte personal de la familia					.649					
10	Neces. tomar un descanso en mi formación					.588	.397				
12	Problemas con las drogas, alcohol					.537			-.367		
32	Dificultades en hacer amistades						.734				
23	No me gustaba la ciudad						.620		.385		.383
19	Horarios incompatibles con act.laboral u ocio							.754			
31	Incorporación a una ocupación							.731			
28	Cambio domicilio familiar								.631		
11	Nostalgia de la familia, amigos					.445			.559		
2	Atender familiares o personas a mi cargo									.776	
21	Cuidar y atender bebé									.726	
20	Problemas de salud personal										.841
% de aportación de cada factor a la varianza		*14,8*	*9,7*	*8*	*7*	*6*	*5,2*	*5*	*4,8*	*4,6*	*4,2*
% de la varianza explicada		69,3%									

Los epígrafes que sintetizan las agrupaciones halladas son los siguientes:

Factor	aportación a la varianza explicada:	
Factor 1	*14,8%*	*Insatisfacción o sentimiento negativo del estudiante con la universidad y su sistema educativo.* El ítem 'Insuficiente preparación académica previa' resulta discordante, —satura también en el factor segundo—. Este ítem se refiere a una causa interna en el propio sujeto mientras que el resto de ítems del factor suponen atribución externa.
Factor 2	*9,7%*	*ausencia de habilidades o de implicación del propio estudiante en las tareas de aprendizaje* El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo. Este ítem junto con 'Escaso rendimiento académico' son el resultado de la ausencia de habilidades e implicación. El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo.
Factor 3	*8%*	*insatisfacción con la elección de los estudios*: Las expectativas no son satisfactorias y se procede a un replanteamiento del proyecto personal al darse cuenta que el camino emprendido ha sido poco oportuno.
Factor 4	*7%*	*dificultades logísticas (alojamiento, desplazamiento) y falta de recursos económicos, dificultad de carácter genérico.*
Factor 5	*6%*	el menos definido agrupa ítems dispares referidos a *problemas personales que sugieren un estado depresivo, de desánimo, de abatimiento.*
Factor 6	*5,2%*	*dificultad de integración social e incomodidad en el entorno universitario*
Factor 7	*5%*	*dificultad de la alternanza o compaginación entre estudios y trabajo.*
Factor 8	*4,8%*	*aspectos de agrupación familiar de orden material (cambio de domicilio) o de orden afectivo (nostalgia de la familia)*
Factor 9	*4,6%*	*responsabilidades o compromisos familiares*
Factor 10	*4,2%*	constituido por un solo ítem *'Problemas de salud personal'*

La consideración conjunta de las causas citadas como moderadas y altas con mayor frecuencia y de los factores más destacados del análisis factorial exploratorio nos sugiere una consideración esencial de este trabajo:

Las causas que registran frecuencias moderadas y altas en porcentajes significativos (superiores al 20%) son los ítems que constituyen las agrupaciones de los factores 1, 2, 3, 4 y 7.

Apreciamos que configuran cuatro destacadas constelaciones nucleares de los motivos de abandono o cambio que estamos analizando y que pueden estructurar el conjunto de las posibles medidas preventivas y de ayuda que la universidad debiera ofrecer:

Motivo del cambio o abandono	Acción preventiva y de ayuda
Carencias en la **calidad de la enseñanza** de la institución.	Mejora de la calidad e la enseñanza.
Déficits en el **potencial de aprendizaje** del alumno.	Asesoramiento y ayuda compensatoria para la adecuación alumno-estudios
Dudas sobre la **elección pertinente de los estudios.**	Orientación para la elección de estudios (desde Ed. Secundaria)
Otros **factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral**,etc)	Medidas políticas: apoyo social, familiar, etc...

6.3.3. Análisis diferencial

Para los cálculos que siguen se han dicotomizado las valoraciones en cada ítem agrupando las frecuencias 1 y 2 de una parte i las frecuencias 6 y 7 de otra parte, sin tomar en consideración los valores centrales de la escala 3,4, y 5. Así nos resultan tablas de contingencia de 2x2 en la mayoría de los casos y sólo algunas de 2x3 con lo cual los valores del chi-cuadrado resultan más «potentes».

Los cálculos se han realizado sólo con los primeros 21 ítems de la tabla nº 4 prescindiendo de los que se sitúan en la cola de la lista (frecuencias conjuntas en los valores 1 y 2 del 80% o superiores)

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de estos resultados no nos atrevemos a formular conclusiones categóricas, pero son lo suficiente elocuentes para identificar algunas tendencias e inducir algunas reflexiones.

* Respecto a la proporción entre los que cambian y los que abandonan, en la muestra estudiada se distribuyen al 50% y no hemos encontrado datos próximos a nuestro entorno con los que poder comparar. Los estudios realizados por el Consejo de Universidades (1996) establecen tres categorías: éxito, retraso y *abandono*, definiéndolo como no estar matriculado de ninguna asignatura del curso que le correspondería según año de ingreso ni en ninguno de los anteriores.

El abandono en nuestra muestra se vincula significativamente a la «mayor» edad, al acceso a la universidad des de Formación Profesional y al tener que asumir personalmente los gastos de los estudios. Con ello se delimita un grupo de riesgo que es justamente el de las personas que en un proceso de formación permanente se incorporan a la universidad en edades posteriores a las que hasta ahora se han considerado nor-

TABLA 6
RELACIONES DE LOS ÍTEMS MÁS CITADOS EN LA ESCALA CON LAS DIVERSAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Variable	Criterio de segmentación	Ítems de la escala en los que el χ^2 es significativo y nivel de significación. Comentario breve (en cursiva)
GÉNERO	1: Hombres 2: Mujeres	17. Dificultades de desplazamiento (**) *Los hombres tienden a dar valoraciones más elevadas de las esperadas. ¿Será que se desplazan más estudiantes hombres desde las comarcas a la ciudad?*
EDAT	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan edad mínima de ingr. en 2 o más años.	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio (***) 31. Incorporación a una ocupación (***) *En ambos ítems los «mayores» tienden hacia valoraciones más altas que las esperadas. Es de suponer que entre éstos hay más casos que compaginan trabajo y estudios.*
VÍA d'ACCESO a la Universidad	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2: Formación Profesional II y Mayores de 25 años	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(* *) 31. Incorporación a una ocupación (*) *Los que accedieron desde FP o desde pruebas para mayores de 25 años tienden a valoraciones más altas. (Este contraste se vincula al anterior, puesto que los que acceden por estas vías son mayores en edad a los que acceden desde BUP/Bachillerato LOGSE+PAAU)*
NOTA de acceso a la Universidad (1)	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	5. Escaso rendimiento académico (**) *Como es de esperar, proporcionalmente se dan más frecuencias en las valoraciones altas de la escala por parte de quienes accedieron con notas inferiores y viceversa.*
OPCIÓN en la elección de los estudios.	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	Ninguno
Financiamiento de los estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(*) 31. Incorporación a una ocupación.(*) *En los dos ítems, se dan más frecuencias que las esperadas en las valoraciones altas por parte de quienes sufragan sus estudios total o predominantemente de su trabajo, y tendencia inversa en los que los gastos corren a cuenta de los padres.* 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) *La significación se genera por cuanto los que tienen algún tipo de financiación institucional tienden a valoraciones más altas que las esperadas. Supone un dato preocupante. No obstante, se trata de un grupo de 9 personas.*
Tipo de estudios universitarios	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas y Empresariales	1. Elección de estudios inadecuada (*) *Más valoraciones altas de las esperadas en los grupos 1 i 2.* 4. Estrés por la exigencia en los estudios (**) 5. Escaso rendimiento académico (*) 29. Sistema de evaluación demasiado exigente (**) *En los tres ítems anteriores tendencia a más valoraciones altas de las esperadas en el grupo 2 y tendencia a más valoraciones moderadas de las esperadas en el grupo 1.*
Situación de CAMBIO o ABANDONO	1: Cambio (de estudios, de universidad o ambos) 2: Abandono	10. Necesidad de tomar un descanso en mi formación.(*) *Obviamente quienes abandonan registran en la distribución de frecuencias en las valoraciones altas y moderadas que las esperadas. Tendencia inversa en el grupo de los que cambian.* 14. Poco esfuerzo y compromiso en el estudio. (**) *Los que abandonan atribuyen más influencia a esta causa que los que cambian.* 17. Dificultades de desplazamiento. (*) *En la distribución de valoraciones hay más frecuencias de las esperadas en las valoraciones altas en el grupo de los que cambian.* 19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio. (*) 31. Incorporación a una ocupación (***) *En estos dos ítems, quienes abandonan —que suelen incorporarse al trabajo— acumulan sus valoraciones más de lo esperado entre las altas.* 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) *Claramente las valoraciones de los que abandonan se sitúan más de lo esperado en el grupo de las valoraciones altas.*

(2) En la tabla de contingencia sólo se incluyen los alumnos provinentes de Bachillerato y Selectividad, para evitar el sesgo que supondría agruparlos con los que acceden desde FP cuyas notas de acceso son en conjunto bastante superiores.

males. És más, el cambio y abandono es más frecuente en los estudios que hemos codificado como «grupo 1» (Educación, Letras, Humanidades, Turismo) en los que se incorporan bastantes alumnos de aquella tipología.

Si la educación permanente y la entrada y salida de la universidad será habitual en las generaciones adultas, entendemos que urge un cambio en la oferta de formación universitaria puesto que es plausible —aunque no verificada— la hipótesis que la perspectiva de una permanencia de tres o cuatro años para completar las diplomaturas y licenciaturas actuales desanima y dificulta el perseverar.

* Respecto a las causas más o menos citadas y a su agrupación advertimos bastante similitud con el estudio de Yorke ya citado, aunque con menor peso de la integración social. Nuestro contexto hace que el acceso a la universidad altere en poca medida las relaciones familiares y las relaciones de amistad.

Ya hemos señalado los cuatro grandes bloques de motivos de cambio o abandono:

Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución, que se asocian a insatisfacción académica que tiene su origen en la metodología y contenidos de los programas, y relación con los profesores,

Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno. Sea porque éste asume deficiente preparación previa, o se vea incapaz de afrontar los retos de los estudios.

Dudas sobre la elección pertinente de los estudios: la elección fue errónea por desconocimiento de información que ahora ha conocido.

Bajo el epígrafe de «otros factores circunstanciales» se incluyen causas más objetivas o concretas de carácter financiero o de compatibilidad con una ocupación laboral.

El resto de causas, cambio de domicilio, problemas de salud, atención a obligaciones familiares, son muy puntuales.

* Respecto al análisis diferencial de los ítems de la escala en función de las variables de clasificación hacemos las siguientes consideraciones:

- La dificultad de compatibilizar estudios y trabajo ('Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio' e 'Incorporación a una ocupación') se asocia a las variables de edad, vía de acceso y financiación de los estudios, entre las que se han detectado estrechas vinculaciones: Estamos ante la problemática del «estudiante adulto», que acabamos de mencionar.
- El 'escaso rendimiento académico', como ha quedado establecido en múltiples estudios predictivos, se vincula al rendimiento académico previo del que la nota de acceso es un indicador.
- La ausencia de habilidades para el estudio, la insatisfacción con los estudios elegidos y la inadaptación a la exigencia de las tareas de aprendizaje universitario se asocian más a los estudios científico-tecnológicos (grupo 2) —tradicionalmente considerados «duros»— y a los estudios humanísticos y psicopedagógicos (grupo 1) aunque con signo contrario en cuanto a la exigencia académica. En el tercer grupo de estudios sociales (económicos y jurídicos) no detectamos interrelaciones significativas.
- Las características distintivas que se manifiestan entre los que cambian y los que abandonan no son muy marcadas. Entre los que abandonan hay mayor tenden-

cia a la atribución interna ('Poco esfuerzo y compromiso en el estudio', 'Falta de habilidades para el estudio').

Aparecen algunas relaciones fácilmente comprensibles: los que abandonan se diferencian significativamente en cuanto a la necesidad de tomarse un descanso, el no haber aprobado el mínimo de créditos, la incompatibilidad horaria con otra actividad y, especialmente, la incorporación a una ocupación. Los que cambian se diferencian en las dificultades de desplazamiento, pero con un nivel de significación mínimo.

Este estudio tiene diversas limitaciones, entre otras:

— Centrado en una única institución y con una muestra limitada.
— Tratamiento exclusivo desde el enfoque cuantitativo.
— Nos quedamos sin conocer el retorno real de estos estudiantes a la universidad. (De los 39 que ya no seguían estudios y en su gran mayoría trabajaban, 32 afirmaron que la separación de los estudios universitarios era transitoria. ¿Han reemprendido su formación universitaria?).

No obstante, en muchos estudios sobre cambio / abandono o persistencia / retención se dan respuestas parciales a preguntas clave. A menudo surge la dificultad de comparación de estudios por el usos de metodologías de investigación diversas.

Eaton y Bean (1995) afirman que estos estudios tienen un *catch* 22, una situación paradógica de difícil solución: Ninguna conclusión sobre los que dejan la institución universitaria sin completar los estudios es generalizable en sentido estricto. La generalización exige que la muestra estudiada y la población no sean diferentes en las variables estudiadas y en sus relaciones. Ocurre, por ejemplo, que el resultado del estudio de las causas que han provocado el abandono de la institución a partir de una muestra de primer curso, no es aplicable a los alumnos de segundo curso, puesto que se ha comprobado que las causas de no permanencia, después del segundo año, no son las mismas. Tampoco es generalizable a los que comienzan primer curso porque son otra población. Asimismo, se han detectado diferencias notables entre instituciones.

El propio Bean acepta que sin un afán desmesurado por la generalización, se puede asumir que las características entre promociones de alumnos de primer curso o entre instituciones son semejantes y nos podemos sentir satisfechos si transferimos posibilidades o probabilidades aunque no leyes.

La investigación en este campo es por tanto válida, pero mejorable:

— Deben conseguirse instrumentos que valoren con precisión las causas de abandono o cambio, que sean válidos y fiables.
— El abandono y el cambio deberían ser objeto de estudios por separado.
— No hay datos concluyentes sobre aspectos que influyen a favor o en contra de la permanencia en estudiantes de mayor edad con mayor número de responsabilidades que se incorporan a los estudios superiores en edad avanzada, habida cuenta que se trata de un colèctivo universitario en aumento.

— Hay un conocimiento parcial del tema en estudiantes presenciales, pero muy escaso acerca de qué ocurre en la educación universitaria a distancia, modalidad con gran futuro en el aprovechamiento de avances tecnológicos.
— Son necesarios estudios comparativos sobre la posesión de determinadas características en muestras de alumnos que siguen el curso normal de sus estudios, con otras muestras de los que abandonan o cambian de manera prematura o en los años intermedios de su carrera.

8. ACCIONES PREVENTIVAS Y DE MEJORA DESDE LA UNIVERSIDAD

Las intervenciones que lleve a cabo la universidad ante el problema que venimos exponiendo se dirigirán a prevenir y atender el desajuste institucional y el desajuste personal en la transición a la universidad. Debe tenerse en cuenta que esta transición suele ser simultánea con otras transiciones vitales para el individuo y que el contexto temporal en que se produce suele coincidir con la etapa evolutiva de final de la adolescencia en la que los jóvenes han de resolver el equilibrio entre la necessidad de seguridad (dependencia) y de autonomía (independencia) (Rickinson, 1998).

En este último apartado pretendemos esbozar medidas algunas medidas preventivas y remediales que la universidad puede establecer.

McLaughlin y otros (1998) presentan una propuesta para ayudar a la institución universitaria a cambiar la percepción acerca de la importancia del problema del abandono y ofrecen una serie de tácticas útiles para fomentar e incrementar la retención o permanencia de los estudiantes. Según ellos las etapas para cambiar la manera como una institución enfoca el problema de la retención es análogo a las etapas de superación de la pérdida de un ser querido, por ello adoptan los estadios de Kubler-Ros en su propuesta y sugieren modos de acción práctica para cada una de estas etapas.

El *desajuste institucional* incluye la falta de calidad educativa y otros problemas circunstanciales (financieros, de incompatibilidad estudio-trabajo).

Desde el interior de la institución conviene promover el fomento de la permanencia del alumnado ofertando enseñanza de calidad: Metodologías docentes innovadoras, vinculación a las demandas de la sociedad, formación para la investigación, buena dotación de recursos materiales y de servicios de atención al estudiante.

Otras intervenciones se circunscriben en las medidas estructurales y organizativas de la universidad. Los procedimientos y políticas académicas, la normativa que regula la vida académica de cada estudiante en la universidad (preinscripciones, vías de acceso, matrícula, asistencia, evaluación, convocatorias, criterios de permanencia, traslados, convalidaciones, etc.) constituyen un conjunto de derechos y de exigencias que han de facilitar la flexibilidad en el progreso de los estudios universitarios.

Si bien se ha constatado que la selectividad en la admisión era el más importante predictor de la retención, hoy, cuando la posesión de estudios universitarios es elemento básico para participar en la vida económica y cultural del país, no podemos retornar —y menos la universidad mantenida con fondos públicos— a un elitismo en el momento de reclutar el alumnado universitario.

En esta estructura organizativa se inserta la política de ayuda financiera a los estudios universitarios que es otro elemento clave en el fomento del acceso y de la permanencia en la universidad. El modelo de financiación obedece a una filosofía o política de una sociedad que a menudo excede la capacidad decisoria de la institución universitaria.

El *desajuste personal* se centra en la percepción del alumno de una elección de estudios no oportuna y de déficits en su potencial de aprendizaje.

Aunque en la fase preparatoria de la transición la responsabilidad de proporcionar información y ayudar a la decisión corresponde a los centros de secundaria, a través de una coordinación y esfuerzo común entre los centros de educación secundaria y la universidad se puede afrontar rigurosamente el problema.

Walker (1999) de la Universidad de Manitoba en Winnipeg (Canadá) acepta que el modelo de retención de los estudiantes —que resumen en tres estadios: *inviting, involving, integrating*— se inicia en la fase previa a la incorporación física a la universidad. Describen el «Curso de introducción a la Universidad», con valor crediticio, en el que se fomenta el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, comunicación, estrategias de aprendizaje, autodirección, etc., que han de facilitar un dominio de la transición (adaptación e implicación) a la universidad. Entre los estudiantes que han superado con éxito dicho curso introductorio, los que voluntariamente se incorporan en el programa de *Students Ambassadors* visitan los centros de secundaria y mantienen sesiones informativas para evitar temores y atender las necesidades de los alumnos que finalizan secundaria y prevén incorporarse a la universidad, invitándoles a inscribirse en el curso introductorio. Durante el primer curso siguen manteniendo sesiones en las que se fomenta la integración en la vida universitaria, el hacer amigos, la solución de problemas de adaptación académica, u otras demandas que eviten los errores propios de un primer año universitario. El desarrollo de esta experiencia ha producido un impacto espectacular tanto en la matrícula como en las tasas de permanencia.

Otras posibles respuestas de la universidad a través de acciones preventivas y remediales se centrarán en la ayuda orientadora con dos líneas de actuación:

a) Un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor alumno, las tutorías y los servicios de asesoramiento.

La relación personal directa entre cada profesor con cada estudiante hace que el alumno vea no sólo el instructor sino la persona dispuesta a ayudarle en su proyecto vital va a ser la mejor solución al estrés, la isolación, y la angustia del estudiante. Cada uno de los profesores se ha de sentir responsable del éxito de cada estudiante.

Para Rivière (1999), la interacción profesores-alumno es esencial para una experiencia educativa positiva y las relaciones de mentor / tutor tienen un fuerte impacto en la integración social y académica y por consiguiente en la permanencia o retención del estudiante.

Rickinson & Rutherford, (1995, 1996) consideran vital el sistema tutorial inglés: las relaciones personales entre tutor y estudiante proporcionan la estructura para reducir la ansiedad y promover el compromiso hacia las tareas de su formación universitaria, valorar la experiencia y preparación académica previa, identificar los estudiantes en

riesgo y derivarlos a los servicios de asesoramiento, y resolver dificultades y hacer un seguimiento del progreso del alumno.

De ningún modo esta atención personal debe reducir el esfuerzo y responsabilidad del estudiante. Se trata de ofrecer estímulos y oportunidades para que se impliquen en los estudios y consigan la autonomía en la realización de su proyecto personal.

b) El diseño e implementación de programas de orientación:

En un amplio *survey* realizado por la agencia Westat, (Chaney & Farris, 1991) el 81% de los centros universitarios encuestados estaban desarrollando programas para favorecer la retención.

Anteriormente ya se ha aludido a programas de preparación desde el centro de procedencia y de programas de acogida en el centro universitario de destino. Aportamos una breve referencia de dos realizaciones cuyos resultados se han evaluado como muy positivos:

V.S. Solberg (Solberg y otros, 1998) de la Universitat de Wiscconsin en Milwaukee desarrollan *The Adaptative Success Identity Plan* (ASIP) un programa para facilitar la transición entre estudios secundarios y estudios superiores que implica tanto los estudiantes como los profesores como otros profesionales *staff*. Procura que el alumno esté convencido que posee las habilidades para adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida y perciba las situaciones amenazantes como retos a superar más que obstáculos a evitar.

El *HORIZONTS Student Support Program* dirigido por Dale y Zych (1996) en la universidad de Purdue. Capacita al estudiante para comprender y participar muy ampliamente en la vida académica. Mediante un curso de acogida y el asesoramiento personal estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y del proyecto profesional-personal, con lo cual se genera un sentimiento de compromiso hacia la preparación universitaria y un desarollo madurativo general.

En definitiva, las medidas facilitadoras de la transición a la universidad han de suponer una auténtica democratización de los estudios universitarios para que deje de ser la clase social de procedencia el principal predictor de abandono o de permanencia en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

American College Testing (1999). *National College Dropout and Graduation Rates 1998*, Iowa City, IO: ACT, Inc.

Bean, J.P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No ED202444).

Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process, *Review of Higher Education*, 6, 129-148.

Bean, J.P. (1990). Understanding why students stay or leave. In D. Hossler, J.P. Bean, and assoc. (eds), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass.

Carpenter, P.G.; Hayden, M. & Long, M. (1998). Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia, *Higher Education*, 35, 399-422.

Chaney, B. & Farris, E. (1991). *Survey on Retention at Higher Education Institutions*, Rockville, MD: Westat (ERIC Document Reproduction Service No. ED342334).

Dale, P.M. & Zych, T. (1996). A successful college retention program, *College Student Journal*, 30 (3) 354-360.

Eaton, S.B. and Bean, J.P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition, *Research in Higher Education*, 36 (6) 617-645.

Eurydice (1999). *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats.* Questions clés de l'éducation. Volume 1., Bruxelles: Unité européene d'EURYDICE.

Grayson, J.P. (1996). *The Retention of First Year Students in Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice?* Ontario: Institute for Social Research, York University, (ERIC Document Reproduction Service No. ED418650)

Villareal, E. (1998). La financiación del sistema universitario, en J.M. de Luxán, *Política y reforma universitaria*, Barcelona: Cedecs.

McGivney, V. (1996). *Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

McLaughlin, G.W., Brozovsky, P.V. and McLaughlin, J.S. (1998). Changing perspectives on student retention, *Research in Higher Education*, 39 (1) 1-17.

Murtaugh, P.A.; Burns, L.D. and Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, 40 (3) 355-371.

National Science Foundation, Division of Science Resources Studies (1998). *Summary of Workshop on Graduate Student Attrition*, NSF 99-314, Project Officer, Alan I, Rapoport (Arlington, VA) (http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats/.htm)

Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rickinson, B. (1998). The Relations between Undergraduate Student Counseling and Successful Degree Completion, *Studies in Higher Education*, 23 (1), 95-102.

Rickinson, B. & Rutherforf, D. (1995). Increasing student retention, *British Journal of Guidance and Counseling*, 23 (2), 161-172.

Rickinson, B. & Rutherforf, D. (1996). Systematic monitoring of the ajustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates, *British Journal of Guidance and Counseling*, 24 (2), 161-172.

Rivière, B. (1999). The Psycosocial Process of College Dropout. The GEGEP Experience, *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de counseling*, 33 (4), 277-292.

Solberg, V.S. and others (1998). The Adaptative Success Identity Plan (ASIP): A Career Intervention for College Students, *The Career Development Quarterly*, 47 (1) 48-95.

Tinto, V. (1975). Dopout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd.ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1ª ed. 1987.

Thomas, M. and oth (1996). Student Withdrawal from Higher Education, *Educational Management & Administration*, 24 (2), 207-221.

Walker, J.L. (1999). Bridging the Gap: Student's Role in Recruitment and Retention, *Guidance & Counseling*,15 (1) 13-15.

Yorke, M. (1998a). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications, *Higher Education*, 36, 181-194.

Yorke, M. (1998b). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions, *Tertiary Education and Management*, 4 (1), 59-70.

Yorke, M. (1998c). Non-completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education, *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20 (2) 189-201.

Yorke, M. (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Taylor & Francis.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 153-182

DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE VALORES POR EDAD Y CULTURA: PRESUPUESTOS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Rosario Arroyo González
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo presenta un investigación realizada en un contexto multicultural islámico-occidental concreto (la ciudad de Melilla) con la finalidad de comprobar dos supuestos básicos para el diseño y desarrollo del Currículum Intercultural, a saber: la diferencia y especificidad de cada cultura en sus elecciones axiológicas, así como aquellos valores comunes que comparten todos los sujetos con independencia de su origen cultural.

La diversidad y la unidad son los ejes de todo conflicto intercultural y en torno a buscar un equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas las propuestas educativas. Sólo profundizado en las culturas podemos hallar las raíces de la diversidad (desde las que configurar identidades) y de la unidad (desde la que construir un futuro compartido). Sin duda a ese binomio diversidad-unidad sólo puede acercarse el investigador desde los significados de cada cultura que dan sentido a las diferentes formas de vidas, y son sin duda los valores las fuente más importantes de significado y sentido del hombre y las culturas.

Esta investigación ha permitido demostrar, por un lado, la dependencia entre valores y cultura en un contexto multicultural concreto y, por otro, destacar los grupos de valores que comparten los sujetos con independencia de su cultura de origen. De este análisis profundo ha sido posible plantear una serie de implicaciones básicas que fundamenten y justifiquen la elaboración de un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla.

ABSTRSACT

The present article presents an investigation which took place in a specific islamic-occidental multicultural context: the town of Melilla. Its aim is to prove two basic assumptions for the

Intercultural Curriculum, namely: the particularities of each culture´s axiological choices and, secondly, the shared values of all individuals, being whatever his/her cultural origin.

Diversity and unity are the two axis of the intercultural conflict, and all educative proposals on this matter should deal with the issue of harmonizing these two aspects. And it is just going deeper into the differents cultures the way we can find similarities in order to build a shared future. Of course, unity or diversity can only be talked abaut after a study of values.

This research allows to demonstrate the dependence between values and culture in a specific multicultural context, and at the same time, two show the group of values shared by the two cultures. On the basis of this analysis, we have found possible to presentate some basic ideas for the elaboration of a Islamic-Occidental Intercultural Curriculum in Melilla.

INTRODUCCIÓN

Contemplar los valores en el currículum supone seleccionar aquellos valores que demanda la sociedad eliminado las posible influencia de sus anti-valores, supone consensuar comunitariamente las jerarquías de valor más apropiadas para el desarrollo integral del ser humano y, por último, supone traducir estos valores a objetivos curriculares y aplicar estrategias metodológicas de educación en valores para enseñarlos en el aula y en el centro, con la Comunidad Educativa.

Los valores de la sociedad actual y el proceso de transmisión de valores del currículum ha sido una preocupación recurrente de los teóricos e investigadores de los últimos años. Así, podemos encontrar análisis de los valores de idearios de centros educativos (Bartolome, 1982), análisis de los valores dominantes y los que permanecen de la Ley General de Educación del 1970 (Salguero, 1998), análisis de los valores en la reforma del Sistema Educativo Español (Llopis 1994), análisis los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas (Peñafiel, 1996). Otros estudios se centran en la evaluación y medida de los valores (Braithwaite, y Scott, 1991), en los test de valores como instrumento para la evaluación (Casares y Collado, 1998, Casares, 1995), la medida de actitudes de cooperación y tolerancia en contextos multiculturales (Sánchez, Mesa y Cabo, 1997, Sánchez y Mesa, 1998). Otro campo de estudio relativo a los valores son los análisis comparativos de valores en jóvenes, adultos y niños como: los valores en la educación de los adolescentes (Gervilla 1985), los esquemas de valores de adultos mayores de 25 años (Villanueva y Saez, 1990), los nuevos valores de los españoles (Andrés Orizo, 1991), análisis de valores en niños de 8 a 10 años (Donoso, 1992), la sociedad española de los 90 y sus nuevos valores (Villalaín, Basterra y Del Valle 1992), los valores de los niños españoles 1992 (Pérez Alonso-Geta, et.al. 1993), análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria (Cabrera et. al. 1995), valores en los jóvenes de fin de siglo (Calvo Díaz, 1996), los valores cívico-sociales en los jóvenes (Hernando, 1996), los valores de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria en Argentina (Porta, 1999).

Por último no podemos dejar de señalar el desarrollo de modelos para la evaluación y la enseñanza de valores como la teoría sobre valores de Rokeach (1973), las eta-

pas del desarrollo moral de Kolberg (1975, 1976), el modelo axiológico de Gervilla (1991, 1993, 2000) en base a un modelo integrado de hombre, entre otros.

I. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien la implicación de los valores en la educación es reconocida desde el mismo momento en que la educación se convierte en objeto de reflexión, la atención a los mismos para su sistematización e intervención educativa es más reciente. En la actualidad se aceptan los valores como el fin último de cualquier proceso de enseñanza por lo tanto se plantea la necesidad de hacerlos explícitos mediante su sistematización, impregnando de ellos a todos los componentes del currículum pues en los valores residen la fuente de sentido de la comunidad educativa y de la institución escolar como parte de un sistema social que pretende su autorrevisión y transformación. Así pues, cualquier tipo de educación tiene que ser una educación en valores. Partiendo de este supuestos, confirmado por los distintos estudios e investigaciones sobre valores, es posible el análisis de los valores en los individuos con la finalidad de incorporarlos en los procesos de enseñanza (Arroyo, 1999a) de una forma sistemática e intencionada para la optimización del hombre y las sociedades.

La educación intercultural es un a propuesta de renovación pedagógica que parte de la toma de conciencia de las diferencias entre los distintos grupos humanos y la valoración de la misma para el desarrollo personal, social y material del ser humano. Supone ante todo la captación de un nuevo valor: la diversidad, ocultado a lo largo de los siglos por el valor de la uniformidad. En la perspectiva intercultural la uniformidad ha sido sustituido por la igualdad entendida, esta última, como el derecho de todos a utilizar y disfrutar de los medios técnico y económicos que garantizen las mismas oportunidades socio-políticas a todos los individuos de la sociedad. La educación intercultural, basándose en este tipo de igualdad, se propone fomentar la diversidad, cultivando la identidad cultural y la interconexión (no integración) o como propone Beck (1998: 26ss) «*la globalidad*», mediante el conocimiento profundo de cada cultura y el ejercicio de la responsabilidad común en el desarrollo y progreso sostenido de toda la humanidad.

La interculturalidad abandera, ante todo, la diversidad cultural, entendiendo la cultura como una serie de mecanismos de control o programas externos que gobiernan, dan significado y sentido a la conducta del hombre (Geertz, 1997). Estos mecanismos están íntimamente vinculados a los valores que manifiestan una amplia muestra sujetos representantes de dicha cultura. Pretender la interculturalidad es educar en los valores comunes de todas las culturas y en la diversidad de valores de las distintas culturas por lo tanto supone:

- Educar en el relativismo cultural, en el sentido de que ninguna cultura puede asumir la captación y transmisión de todos los valores humanos en su absoluta expresión.

153

- Entender que los valores son universales, en el sentido en que todos los hombres y todas las culturas pueden captar cualquier valor aunque con distinto contenido que se puede intercambiar, con distinto orden de realización que se puede justificar y comprender y con diferentes formas de expresión que se pueden compartir y gozar.
- La existencia de una unidad, o un terreno común en toda esa diversidad, sobre el que fundamentar la comunicación educativa y el cambio hacia la apertura, manteniendo el equilibrio personal y grupal. Ese terreno común es tan importante como las identidades diferenciadas, pues en el descubrimiento de esa unidad estará la razón del compromiso por el desarrollo compartido. Esa unidad en la diversidad es la que hará posible el intercambio y dará sentido al cambio, hacia nuevas cuotas de unidad y diversidad.

La unidad y la diversidad son los dos ejes del conflicto de la educación intercultural, y buscando el equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas sus propuestas educativas. Para lograr ese equilibrio la diversidad y la unidad, que se experimente, no puede ser superficial y estereotipada sino profunda e interpelante. Esa unidad y diversidad debe ser el resultado de un esfuerzo de búsqueda personal y comunitario de sentido, que puede hallarse de una forma rica, liberadora y estimulante en los valores de cada ser humano y cada cultura.

En consecuencia los presupuestos básicos que hacen posible la educación intercultural serán dos:

- La dependencia de los valores y la cultura que otorga contenidos distintos y jerarquías diferenciadas a los valores captados por cada cultura conformando las identidades culturales.
- Los valores comunes en todas las culturas sobre los que fundamentar una enseñanza compartida que permita llegar a nuevas cuotas de desarrollo, progreso y entendimiento mutuo.

2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS VALORES EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Los presupuestos básicos anteriores tienen que ser comprobados en realidades multiculturales concretas, para poder dar sentido y posibilidad a cualquier intervención intercultural. Así pues nosotros nos hemos situado en la ciudad de Melilla, contextos multicultural que podemos caracterizar con los siguientes rasgos:

- En cuanto a la situación educativa-institucional de Melilla a nivel multicultural (Arroyo González, 1994) del total de la población que asiste a un centro educativo oficial, el 69,02% es de origen hispano con rasgos culturales que responden fielmente a la tradición europea occidental cristiana, su lengua es el Castellano,

(lengua oficial) y forman el grupo más numeroso que históricamente han imprimido su sistema organizativo, social, político y religioso a la ciudad de Melilla. El 31,17% lo compone el colectivo «bereber», con lengua propia, el Amazirth, y religión musulmana, formando en su mayoría las bolsas de marginación y pobreza de Melilla.

- Esta situación pluricultural de Melilla a su paso por la institución educativa no parece alterar los estereotipos exogrupales de sus individuos (Sánchez y Mesa 1992) especialmente cuando se ha podido comprobar que muchos de esos estereotipos no son positivos (Mesa, 1988).
- Se da, también, en los centros educativos de Melilla y como síntoma de una realidad fuertemente multicultural, una situación bilingüe de diglosia (Sánchez y Mesa 1996, Arroyo, 1998a) entendida ésta como coexistencia desigual de dos lenguas (Siguan y Makey, 1986) diglosia que se refleja en los datos de fracaso escolar de Melilla, pues en enseñanza primaría, el 29,5% del fracaso total corresponde a alumnos de habla exclusivamente castellana y el 70% de alumnos que y utilizan las dos lenguas (Castellano-Amazirth).
- Otro dato es la concentración de la población de origen islámico y occidental en determinados centro educativos, en determinados distritos o barrios, así como, en determinadas modalidades educativas (Arroyo, 1997).

Todos estos datos nos revelan una realidad multicultural en Melilla compleja no ausente de conflictos (Sánchez y Arroyo 1998, 2000) de cuya resolución equilibrada para todos depende el éxito de la convivencia y el desarrollo de la Ciudad. El currículum de Melilla debe asumir la fuente de dichos conflictos que nosotros entendemos que es:

- La falta de identidades culturales solidas apoyadas en la diversidad de valores culturales.
- La ausencia de metas comunes hacia valores compartidos que posibiliten la participación e igualdad de todos.

Con la intención de resolver dichos conflictos atacando directamente a su origen nos planteamos una investigación cuyas finalidades fueron sintéticamente (Arroyo, 1998b):

- Definir operativamente los valores en base a un modelo integral de hombre y en vista a su educabilidad.
- Describir los valores que expresa con el lenguaje los individuos representantes de una sociedad multicultural islámico-occidental para identificar valores y jerarquías de valor comunes y diferenciales.
- Proponer un sistema de valores surgidos de las expresiones de valor de una comunidad multicultural para fundamentar el diseño y desarrollo del un Currículum Intercultural

3. PROCESO METODOLÓGICO

En esta investigación aplicamos un diseño de investigación multimetodológico (Arroyo 1999b, 2000b) que muy brevemente pasamos a describir.

3.1. Hipótesis y variables

Las hipótesis que se formularon fueron hipótesis inductivas surgidas de la observación del comportamiento de los sujetos en el contexto educativo de Melilla y fueron expresadas como sigue (Arroyo, 1998b):

- Hipótesis 1.- *Las frecuencias de categorías de valor expresadas en el lenguaje oral y/o escrito, no presentan diferencias significativa entre los grupos de sujetos relacionados con el sistema educativo de Melilla que por su origen se hallan vinculados a la Cultura Islámica o a la Cultura Occidental.* Esta primera hipótesis se formuló de forma negativa para confirmar (con su refutación aplicando el test de Chi Cuadrado) la dependencia de los valores y la cultura islámica y occidental en el contexto analizado. Es decir, se pretendía demostrar que los representantes de cada cultura expresaban preferencias axiológicas diferentes de acuerdo con la cultura a la que perteneciesen, con lo que quedaría demostrada las diferencias valorativas de la cultural islámica y occidental en Melilla sobre las que sustentar sus identidades.
- Hipótesis 2.- *Es posible hallar grupos de categorías de valor por grupos de edad y totales que por su origen pertenezcan a la Cultura Occidental o Islámica y cuyas frecuencias de expresión en el lenguaje oral y/o escrito, presenten diferencias no significativas.* Este última hipótesis pretendía confirmar la existencia de valores comunes en los sujetos de la Cultura Islámica y Occidental. Es decir valores que estuviesen significativamente presentes en todos los sujetos con independencia de la cultura a la que perteneciesen sobre lso que fundamentar una educación compartida y el desarrollo colaborativo hacia nuevas metas.

El tipo de relación expresada en estas hipótesis son relaciones descriptivas en base a comparaciones entre las medidas de la variable valores, en grupos de sujetos seleccionados según criterios de edad y cultura; por lo que se utilizaron estadísticos descriptivos para establecer la significatividad de las diferencias en las medidas de la variable valores. Pudimos pues distinguir dos tipos de variables en la formulación de esta hipótesis:

- La variable medida que se definió por medio de un «Sistema de Categorías de Valor», elaborado en base a una conceptualización teórica del hombre y a una conceptualización constructivista del valor, y se concretó en un sistema codificado de 11 categorías definidas operativamente y validadas empíricamente:

CUADRO 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS DE VALOR

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	Códigos
Cuerpo	Vitales	Necesidades básicas Necesidad de diversión Salud e higiene	V
Razón	Intelectuales/Noéticos	Conocimiento cultural Interés instructivo Ambiente cultural	I
Relaciones afectivas	Afectivos	Relaciones de familia Relaciones de amistad Relaciones de pareja	A
Actividad/Singularidad	Estéticos	Belleza Actividad artística	E
Singularidad	De desarrollo personal	Felicidad y autonomía Libertad y voluntad Cualidades personales	D
Singularidad/apertura	Morales/Estéticos	Opción por el bien Opción por el deber	M
Apertura	Sociales	Grupo social Posición social Mejora social	S
	Productivos	Bienes materiales Bienes sociales	P
	Trascendentes	Religiosos Ser supremo	T
Temporales	Cambio		C
Espaciales	Lugar geográfico		G

- Las variables criterio que fueron las siguientes:
  — La cultura, diferenciado dos culturas: a) la Cultura Occidental, que en Melilla viene representada por el llamado colectivo cristiano o de origen hispano y/o europeo, b) la Cultura Islámica, representada en Melilla por el llamado colectivo musulmán, de origen bereber o amazige.
  — La edad de los sujetos. Fueron seleccionados tres grupos de edad para cada una de las culturas: a) niños/as de 9 a 14 años, b) jóvenes entre 15 y 18 años, c) adultos con una edad cronológica superior a los 23 años.

3.2. La selección de la muestra

Definida la población como todos aquellos sujetos residentes en la ciudad de Melilla y relacionados con su sistema educativo, bien como clientes (alumnos/as), profesionales docentes (maestros/as y profesores/as) o padres/madres de alumnos/as, estos sujetos tenían que estar vinculados por apellido familiar bien al colectivo de origen hispano, caracterizado como occidental o bien al colectivo de origen bereber o amazige caracterizado como Islámicos. Por las condiciones de la investigación, esto es, imposibilidad de acceso a toda la población y puesto que no se pretendía la generalización de las conclusiones, sino su traducibilidad, se aplicó el siguiente muestreo:

Para la selección de la muestra se eligió, en primer lugar, el «*muestreo basado en criterio*» (Goetz, y LeComte, 1988: 93) para lo que se requirió la definición de un conjunto de atributos o dimensiones para definir con precisión los grupos seleccionados, estos atributos fueron: a) residentes en Melilla, b) alumnos/as, maestros/as o profesores/as y padres/madres de alumnos/as, c) vinculados por apellido familiar a la Cultura Occidental o la Cultura Islámica. En segundo lugar se estratificó esta primera muestra en tres grupos de edad, respondiendo a tres intenciones básicas: 1) hacer manipulable la compleja población delimitada en los criterios anteriores, 2) tratar de representar por tramos de edad todas las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1976) que son distintas formas evolutivas de asumir los valores, 3) reflejar la composición de roles del Sistema Educativo atendiendo a edades que pudiesen expresar la asunción de valores por el lenguaje escrito u oral.

Estos grupos fueron:

1er GRUPO: niños/as de los 9 a lo 14 años.
2º GRUPO: adolescentes o jóvenes de los 15 a los 18 años.
3er GRUPO: adultos mayores de 23 años

Para cada grupo de edad se realizó una segunda selección referida al nivel de estudios cursado en los distintos tramos de la enseñanza reglada, con la finalidad de hacer factible la recogida de datos y coherente con los límites de la población, configurando cada grupo de la forma siguiente:

1er GRUPO: Alumnos/as de 3er Ciclo de Primaria.
2º GRUPO: Alumnos/as de 4º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).
3er GRUPO: maestro/as, profesores/as y padres/madres de alumnos/as que desempeñasen distintos roles sociales y profesionales.

Una tercera selección fue necesaria para decidir los Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria de los que se extraería los grupos de alumnos/as que representarían los grupos 1º y 2º definidos anteriormente. En la selección de Centros Educativos se pretendió reflejar la diversidad geográfica, sociocultural y económica de la ciudad de Melilla, así como las distintas formas de distribución de la población Occidental e Islámica en los distintos centros educativos. Los centros seleccionados fueron los siguientes:

1er GRUPO: Centros de Enseñanza Primaria:

- Colegio Público «Reyes Católicos». Situado en el distrito nº8, en el barrio «Industrial», con 71% de alumnado Occidental y el 22% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «El Real». Situado en el distrito nº 7, barrio «El Real» con un 67,9% de alumnado Occidental y un 24,6% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «León Solá». Situado en el distrito nº5, en el barrio «Reina Regente» con un 1,28% de alumnado Occidental y un 98,2% de alumnado Islámico. Clase social baja y marginal.
- Colegio Concertado «La Salle-El Carmen», situado en el distrito nº2, en el barrio «General Gomez Jordana» con un 89,4% de alumnado Occidental y un 2,88% de alumnado Islámico. Clase social media alta.

2º GRUPO: Centros de Enseñanza Secundaria:

- Instituto de Enseñanza Secundaria «Leopoldo Queipo», situado en el distrito nº6, en el barrio «Concepción Arenal», con un 77,6% de alumnado Occidental y un 13,1% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Miguel Fernández» situado en el distrito nº 7 en el barrio «El Real» con un 72% de alumnado Occidental y un 25% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Enrique Nieto», situado en el distrito nº8, en el barrio «Virgen de la Victoria» con un 81,5% de alumnado Occidental y un 14,9% de alumnado Islámico. Clase social media.

La cuarta selección definió la muestra definitiva sobre la que se realizaría el vaciado de datos. Se aplicaron criterios de selección de muestra distintos según el grupo de referencia:

- 1er GRUPO: La muestra definitiva estuvo formada por niños/as de entre 9 a 14 años de edad, cursando 3er Ciclo de Educación Primaria. En total 20 alumnos/as Islámicos y 19 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 1:

TABLA 1

nº de alumnos/as	«Reyes Católicos»	«El Real»	«León Solá»	«La Salle»
OCCIDENTALES	5	5	2	7
ISLÁMICOS	5	5	7	3

En este caso el muestreo se realizó por «*grupos naturales*» (Ary y otros, 1989: 139), respetando la disponibilidad de los maestros/as que se ofrecieron a participar y la colaboración del director del centro.

- 2º GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, cursando 4º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). En total 34 alumnos/as Islámicos y 33 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 2:

TABLA 2

nº de alumnos/as	«Leopoldo Queipo»	«Miguel Fernández»	«Enrique Nieto»
OCCIDENTALES	9	12	12
ISLÁMICOS	10	12	12

En este caso se realizó un «*muestreo estratificado*» (Ferguson, 1986: 156) en cada Centro de Enseñanza Secundaria con todos los alumnos/as matriculados en 4º de ESO. El muestreo estratificado proporcional es un procedimiento de selección de muestras aleatorias, en la que cada miembro de la población, o muestra más amplia, tiene la misma probabilidad de ser elegido, previa división de la muestra total en subgrupos, estratos o niveles, en este caso Occidentales e Islámicos. Una vez estratificada la muestra total de la que se selecionará la definitiva, para hacerlo de forma aleatoria en relación a estrato o nivel, se enumeran cada uno de los miembros según un código y se van sacando al azar, de forma que no se repita ningún código, hasta completar la muestra que se quiere extraer. En este caso 12 sujetos de cada nivel o estrato. En cada centro de Sencundaria Obligatoria, del total de alumnos/as matriculados en 4º de ESO, se seleccionó una muestra de 24 alumnos/as: 12 caracterizados como Occidentales y 12 Islámicos. La muestra del IES. «Leopoldo Queípo» es más pequeña por la no asistencia de algunos alumnos/as seleccionados el día que se recogieron los datos.

La quinta y última selección es la que se realizó para definir el 3er grupo de la muestra:

- 3er GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por 10 adultos entre 23 y 50 años de edad, 5 pertenecientes a la Cultura Occidental y 5 a la Cultura Islámica, todos ellos nacidos en Melilla de segunda y tercera generación, excepto uno nacido en Rabat. Se distribuyeron por roles sociales y profesionales de la siguiente forma: dos maestros, un director de un centro de Enseñanza Primaria, dos amas de casa, un pequeño empresario y comerciante, un graduado social, un capitán del ejército y escritor, un licenciado en filosofía titular de una academia de enseñanza de inglés y una estudiante de 3º de magisterio y ama de casa. La selección de los sujetos que integraron esta muestra estuvo fuertemente condicionada por la disponibilidad de los mismos, pero en todo momento se ofre-

ció la oportunidad a aquellas personas con un cierto conocimiento de la Cultura Melillense y que por su rol social podrían ser exponente de la variedad de modelos de asimilación de la Cultura Occidental e Islámica en Melilla.
La muestra definitiva de sujetos queda reflejada en la tabla 3.

TABLA 3

Grupos	Occidentales	Islámicos	Total
G1°.Niños/as	19	20	39
G2°.Jóvenes	33	34	67
G3°.Adultos	5	5	10
Total	57	59	116

3.3. La recogida de datos

Los datos que se utilizaron en esta investigación para tratar de describir los posicionamientos individuales de la muestra con respecto a valores, fueron las producciones de lenguaje bien oral o escrito de las experiencias de los propios sujetos, expresadas individualmente bien en forma oral o escrita. Para recoger estos datos se aplicó la técnica de la encuesta. La encuesta entendida en su amplio sentido incluye tanto los estudios que utilizan como la técnica de recogida de datos el cuestionario o la entrevista (Buendía, 1993; Hayman 1981; Kerlinger, 1975).

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista (Dodier y Baszanger, 1997) para recoger los datos del grupo de adultos (grupo 3° de la muestra), pues de este grupo interesaba, fundamentalmente, la profundidad de la información, y la extensión de muestra seleccionada era apropiada para poder aplicar esta técnica. Por su estructura se planteó una entrevista de tipo libre, es decir, no hubo un programa de preguntas definido, y el contenido, el orden y la formulación de las mismas estuvo en todo momento en manos del entrevistador y entrevistado. Fue, sin embargo, necesario elaborar una serie de items de contenido que permitiesen al entrevistador recrear las cuestiones metiéndose en la comprensión de la situación y al entrevistado expresarse con más facilidad y profundizar en su experiencia. Estos items se presentan en la tabla 4:

TABLA 4

- Identidad personal frente a la diversidad cultural de Melilla.
- Apreciación de ciertos hechos históricos recientes acaecidos en la Ciudad de Melilla definidos como situaciones de conflictividad étnica.
- Percepción de su propia cultura en todas sus variantes, tradiciones, religión, roles sociales... y la cultura de los demás.

La entrevista siempre finalizó con una serie de preguntas estructuradas en base a la jerarquía de valor de Scheler (1941-42). Este autor asocia a cada valor, previamente jerarquizado, la correspondiente estimación, o efecto emotivo, que produce en el ser humano. Con la intención de explorar el contenido y jerarquización de valores de cada sujeto entrevistado, se ofreció una serie de valoraciones o juicios sobre objetos, personas o situaciones de vida que el entrevistado tenía que identificar, explicar y justificar. Éstos se presentan en la tabla 5:

TABLA 5

¿Qué es o/y quién es ADECUADO en su vida? ¿Ponga ejemplos? ¿Explique por qué?
— Estas tres cuestiones se aplicaron a cada una de las palabras que siguen: CONVENIENTE/FUERTE/AGRADABLE/SUBLIME/BELLO/VERDAD/JUSTO/BUENO/EJEMPLAR/SANTO.

El tiempo de duración de cada entrevista osciló entre una hora y dos horas y media dándose, en todo momento, entre entrevistador y entrevistado una situación empática de aceptación, comprensión, sinceridad y confidencialidad.

Para la muestra que integraba el grupo 2º (jóvenes), debido a la amplitud de la misma, se utilizó la técnica del cuestionario (Hayman, 1981) que reproducimos en la tabla 6. Para elaborar esta cuestionario nos basamos en Goetz y LeComte, (1988) que lo define como una entrevista estructurada con preguntas sobre opiniones y valores para descubrir las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias, pensada para ser contestada con el lenguaje escrito de forma individual pero en situaciones de grupo. La edad de los integrantes de la muestra del grupo 2º y su nivel académico aseguraba el dominio de las habilidades lecto-escritoras y la entrevista estructurada garantizaba la expresión de informaciones referidas al objetivo que se perseguía con las cuestiones planteadas. Este cuestionario se pasó a grupos de 24 alumnos/as en presencia del encuestador, ofreciendo una explicación detallada del significado de cada una de la cuestiones a responder para evitar ambigüedades y subjetividades de interpretación.

Para recoger datos de la muestra de niños/as (grupo 1º) fue necesario indagar otras modalidades más acordes con sus habilidades instrumentales en el lenguaje y motivaciones, optando por unas dinámicas de expresión de valores analizadas y propuestas por Donoso, 1992 y Cabrera y otros (1995), que reproducimos en la tabla 7 y 8.

TABLA 6

CUESTIONARIO-SV.	
OBJETIVO: Este cuestionario pretende obtener información sobre el «nivel de conciencia en valores» de los sujetos encuestados.	**INSTRUCCIONES**: Conteste cada una de las preguntas en las hojas que adjuntamos, con la máxima claridad y procurando no extenderse demasiado. Algunas cuestiones están divididas en varios interrogantes, su finalidad es que se comprenda mejor la cuestión planteada; se puede contestar por separado o en bloque, incluso dejar preguntas sin contestar. No hay tiempo límite.
DATOS PERSONALES: Apellidos:..... Sexo..... Fecha de nacimiento:..... Edad ..... Estudios que cursa/Profesión ..... Centro..... Lugar.....	**OBSERVACIONES**:
PREGUNTAS: 1. ¿Cómo satisfaces tus necesidades básicas? 2. ¿Cómo te diviertes? 3. ¿Te gusta tu aspecto? ¿Por qué? 4. ¿Qué tipo de vida te gusta imaginar? 5. ¿Qué te gusta de la civilización en la que vives? 6. ¿Qué trabajo te gustaría tener? ¿Por qué? 7. ¿Qué utilidad le darías al dinero? 8. ¿Qué cosas comprarías? 9. ¿Te gustaría mandar sobre muchas personas? ¿Por qué? 10. ¿Mejorarías tu posición social? ¿Cómo? 11. ¿Cómo son tus relaciones familiares? 12. ¿Tienes amigos? ¿De qué tipo? 13. ¿Necesitas a tus amigos? ¿Por qué? 14. ¿Qué te da tu familia y amigos? 15. ¿Tienes novio/a? ¿Te gustaría tenerlo/a? ¿Por qué? 16. ¿Cómo es la naturaleza? 17. ¿Cómo son los sentimientos, las personas, la vida? 18. ¿Qué actividad artística conoces? Descríbela. 19. ¿Para qué es el arte? 20. ¿Qué piensas de los artistas? 21. ¿Por qué estudias y/o has estudiado? 22. ¿Qué asignaturas prefieres y por qué? 23. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué? 24. ¿Qué es la investigación? ¿Qué utilidad tiene? 25. ¿Entiendes que haya personas que se pasen la vida estudiando o investigando? ¿Por qué lo hacen?	26. ¿Cuáles son tus cualidades personales? 27. ¿Qué te falta para ser una persona madura? 28. ¿Qué persona/as imitarías? ¿Cómo son? 29. ¿Te sientes feliz? ¿Por qué? 30. ¿Conoces alguna persona feliz? ¿Cómo es? ¿Qué tiene? 31. ¿Tienes alguna comunidad, grupo, asociación etc? ¿Cómo la definirías? 32. ¿Necesitas a las personas? ¿Por qué? 33. ¿Qué piensas de las normas sociales? ¿Las cumples? ¿por qué? 34. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros y vecinos? 35. ¿Cómo te gustaría que fuesen? 36. ¿Cómo mejorarías este mundo? 37. ¿Es posible la justicia? ¿Cómo? 38. ¿Es posible la bondad? ¿Quién sería bueno? 39. ¿Se puede controlar los propios instintos, sentimientos e intereses? ¿Cómo? 40. ¿Es posible pensar en los demás más que en uno mismo? ¿Para qué hacer esto? 41. ¿Cuál es el sentido de la vida y el mundo? 42. ¿Qué prefieres ser, místico o filósofo? ¿Por qué? 43. ¿Qué es el espíritu? ¿Tú tienes espíritu? ¿Cómo es? 44. ¿Qué cosas, situaciones o personas te causan admiración? 45. ¿Qué esperas en tu vida?

TABLA 7

DINÁMICA 1: «Un mundo creado por mí»
Esta dinámica se pasó a grupos de 5 niños/as en horas lectivas y en un espacio tranquilo y silencioso. En el procedimiento de aplicación se diferenciarón tres partes: 1ª PARTE: Se presentó al grupo la dinámica como un juego en el que habrían de imaginar que su ciudad quedaba totalmente destruida y que ellos serían los responsables de hacerla de nuevo. 2ª PARTE: Se propone un «Brain-storming», es decir, exposición rápida por turno de ideas sin ser criticadas, ideas que va anotando el monitor de la dinámica. 3ª PARTE: Cada niño/a individualmente redacta, en una hoja en blanco, cómo reconstruiría su ciudad, cómo le gustaría que fuese y qué pondría o quitaría. Esta dinámica permite expresar valores condicionados por un grupo que reflejan el modelo ofrecido socialmente, pero elegidos libremente, sin sugerencia alguna por parte de adultos, y en la medida que exigen un esfuerzo personal de producción, puede reflejar el grado de subjetivización en el niño de los valores sociales.

TABLA 8

DINÁMICA 2: «Persona que admiro»
El número de niños/as implicados en cada sesión no fue superior a 5, y se les pidió que expresaran en una hoja en blanco cómo era la persona a la cual más admiraban, a la que les gustaría imitar o a la que les gustaría parecerse de mayor. Las contestaciones fueron libres, sin ninguna sugerencia por parte de los adultos, no hubo comentarios en voz alta, solamente reflexión y escritura individual. Este tipo de dinámica permite expresar, fundamentalmente, valores vivenciados y observados en otras personas, que son referentes importantes para el propio desarrollo del sujeto. Esta dinámica permite reflejar, también, las posiciones de valor más asumidas por el sujeto a nivel individual.

3.4. Validez y fiabilidad

Para garantizar la validez y fiabilidad de las interpretaciones se aplicó estrategias de triangulación y de saturación:

La triangulación es un procedimiento avanzado por Denzin (1970), quién tomo el concepto de Campbell y Fiske (1959). En esta investigación se aplicó:

- La triangulación de investigadores mediante la aplicación de la técnica el «Juicio de Expertos» para establecer la validez teórica del «Sistema de Categorías de Valor» (cuadro 1) y para validar el cuestionario (tabla 6). Otra tarea de triangulación consistió en la implicación de varios investigadores en la codificación de los documentos que contenía las expresiones verbales de los sujetos integrantes de la muestra.
- La triangulación de diferentes técnicas de análisis con validez y fiabilidad estadística. Estas fueron el «Test de Chi Cuadrado» y la «Operación de Minimalización», aplicados a las frecuencias de códigos de categorías de valor expresadas por los sujetos.

La saturación, que consistió en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins 1989) como se ha puesto de manifiesto en la definición de muestra.

4. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Se aplicó un métodos básico para el análisis de los datos reproducidos en documentos escritos, entendido como un proceso cuyas tareas esenciales fueron:

- Establecimiento de unidades de análisis, estas fueron básicamente las unidades de contexto o producciones individuales (cada entrevista, cuestionario o dinámica) que daba significado a las unidades de registro (la palabra o la frase).
- La definición de la reglas de numeración y recuento. Es decir la frecuencia de aparición de cada categoría de valor y las frecuencias proporcionales.
- La categorización que fue el proceso esencial del análisis de contenido y requirió tres operaciones:
- La clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación fue la elaboración de un sistema de categorías (cuadro 1).
- La codificación: fue la tarea de asignar códigos a cada categoría del sistema anterior para poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, codificando de esta forma el material escrito para su posterior interpretación.
- El inventario en el cual se aislarón las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.

Realizadas estas operaciones se procedió al recuento de las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor expresados por los sujetos que integraron la muestra, es decir el número de veces que una determinada categoría de valor se repetía en las expresiones de cada uno de los sujetos analizados. Con estas frecuencias directas u observadas se elaboraron tablas, que permiteron traducir las frecuencias directas en porcentajes de frecuencia para cada grupo de edad y cultura lo que permitió la comparación de jerárquicas de valor (valores más frecuentes y menos frecuentes

entre los distintos grupos de edad y cultura). Este análisis comparativo de porcentajes de frecuencias siempre estuvo acompañado de un análisis cualitativo referido al contenido o expresiones que cada grupo de edad y cultura otorgaba a los distintos valores (Arroyo, 1998b).

Así, por ejemplo, con respecto a los valores de desarrollo que fueron unos de los valores más frecuentes en todos los grupos de edad y cultura, para poderlos codificar fueron definidos teóricamente de la siguiente forma: *expresiones y/o palabras que hiciesen referencia a los sentimientos, intereses, gustos, rasgos de personalidad y carácter de uno mismo y de los demás*. Se diferenció tres subcategorías: a) felicidad y autonomía, es decir *expresiones y/o palabras referidas a la búsqueda de la autorrealización*, b) libertad y voluntad, es decir *expresiones y/o palabras referidas al control externo y/o interno de la vida en todas sus dimensiones, y a la toma de decisiones ante diversas alternativas*, c) cualidades personales o *expresiones y/o palabras referidas a la percepción personal de uno mismo y en los demás de capacidades, habilidades, experiencias y orientaciones físicas, emocionales y sociales*.

En el inventario se recogió las expresiones más comunes que de los sujetos de la muestra habían utilizado para referirse a este tipo de valores (ver tabla 9):

TABLA 9

VALORES DE DESARROLLO PERSONAL: gustos, experiencia, estados de ánimo, sentimientos, carácter, intereses, raíces, personalidad, capacidades, valores personales, problemas.
FELICIDAD Y AUTONOMÍA: feliz, felicidad, tener sueños, vocación, tener lo que uno quiere, independencia, ser lo que uno quiere, intentar proyectos y metas, ser uno mismo, sentirse realizado, llegar a ser, desear, caminar solo, no pedir nada, aspiraciones, sentirse pleno/lleno, querer algo, tenerlo todo, vivir tu propia vida, satisfecho.
LIBERTAD Y VOLUNTAD: control, imposición, obedecer, hacer caso, ponerse a prueba, liberación, libertad, cumplir metas, hacer lo que uno quiere, solucionar lo propios problemas, conseguir algo, elegir, decidir, dar fruto, opciones, poder hacer, luchar por algo, superarse, ser dueño de uno mismo.
CUALIDADES PERSONALES: orgulloso, interesante, generoso, aficiones, atractivo, sin miedo, amables, parecerse, honrado, contento, tranquilo, estar en paz, esperanza, confianza, apasionado, noble, simpático, alegre, risueño, fuerte, listo, travieso, egoísta, agradecida, decepcionarse, impresionarse, agobiarse, estupendo, sinceridad, desprecio/ aprecio, contradicción, motivarse, salirse de lo normal, agradecido, extrañar, prudente, defenderse, suave, debilidad, fortaleza, constancia, asumir, estabilidad, coherencia, dolor, seriedad, práctico, leal, lo que me gusta, se me da bien, tímido, admirar, noble, relajante.

La expresión de estos valores en los distintos grupos y culturas presentaron matices diferenciales:

En las expresiones de los niños musulmanes predominaron las referencias a la felicidad y la autonomía con expresiones del tipo[1]: «*...que vivan muy felices...*» (Anexo, I. León Solá: fila 39) ... «*me gustaría ser como ella y haría lo que fuera por poder ser así...*» (Anexo I. Real: fila 86-87). En los niños occidentales destacaron los valores referidos a cualidades personales en expresiones de tipo: «*La personas serían nobles, amables.... simpáticas, alegres, risueñas, fuertes...*» (Anexo I. La Salle-El Carmen: fila 28- 29-30).

En los jóvenes islámicos predominaron expresiones sobre valores de desarrollo referidos a la libertad y la voluntad con expresiones como: «*...No me gusta mandar en la personas ni que las personas manden en mí...*» (Anexo II. C2: fila 29). «*...en el cual yo me siento libre*». (Anexo II. C6: fila 48-49). Los jóvenes representantes de la Cultura Occidental, presentaron fuerte conciencia de valores de desarrollo, referido traducidos en expresiones como: «*gustos*», «*experiencias*», «*estados de ánimo*», «*sentimientos*», «*carácter*», «*intereses*», «*raíces*», «personalidad», «*capacidades*», «*valores personales*», «*problemas*»...Los de la felicidad y autonomía los expresan de la siguiente forma: «*... porque quiero valer para algo*» (Anexo II. C52: fila 63), «*... ser yo misma...*» (Anexo II. C53: fila 116).

En los adultos representantes de la Cultura Islámica, los valores de desarrollo se destacaron los valores de libertad y voluntad con expresiones del tipo: «*Y a mí lo que me hizo luchar por ...*» (Anexo III. E7-M: fila 204). «*Que el hombre siga libre, sea libre...*» (Anexo III. E8-M: fila 376). En los adultos occidentales destacan las expresiones referidas cualidades personales con expresiones del tipo: «*...yo soy optimista...*» (Anexo III. E2-O: fila 329), «*...la fortaleza tiene que estar por dentro...*» (Anexo III. E3-O: fila 665-666).

Sirva esto a modo ilustrativo pues es imposible presentar en este artículo el análisis cualitativo de todos los valores. Sin embargo, nos vamos a detener en uno de los aspectos más interesentes de nuestra investigación que enlaza con el tema de este artículo, esto es, la necesidad de fundamentar de forma clara y objetiva un Currículum Intercultural en la diversidad y la unidad de valores culturales de un contexto concreto, en esta caso la ciudad de Melilla, lo que nos conduce a la necesidad de comprobar las hipótesis que plantea esta investigación. Para ello se aplicó dos técnicas estadísticas las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor, expresados por los sujetos que integraron la muestra. Estas técnicas estadísticas fueron:

- El «Test de Chi Cuadrado». Con este tests tratábamos, por un lado, de confirmar que, efectivamente, los distintos grupos de edad de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla expresan frecuencias de valores diferentes, por lo tanto, que estos dependen de la cultura de los sujetos que los expresan y que esta dependencia aumenta con la edad.
- La «Operación de Minimalización». Con esta prueba pretendimos triangular los resultados del test de Chi Cuadrado, comparando a la vez los seis grupos de edad y cultura (niños, jóvenes, adultos, islámicos-occidentales) para identificar valores con frecuencia significativa y no significativa para todos los grupos, lo que determinaría los valores comunes y los diferentes según la cultura.

1 Las expresiones que recogemos son extraídas de los anexos recogidos en Arroyo, 1998b.

4.1. El test de chi cuadrado

«El test de chi cuadrado es un estadístico que indica la discrepancia entre ciertas frecuencias observadas (empíricas) y las que se hallarían (teóricas o esperadas) de ser cierta una determinada hipótesis» (Saenz , 1991: 126). Es una prueba que trata de demostrar la independencia de dos variables por lo tanto se formula en forma negativas (no existen diferencias significativa), pues su confirmación demostraría que las diferencias encontradas se deben a la azar o a las fluctuaciones de la muestra, si las diferencias son significativas (refutación de la hipótesis nula) entonces podríamos afirmar que las diferencias son debidas a la dependencia de la variables.

Es la prueba de significatividad más apropiada para categorías discontinuas. La aplicación de este test exigió la realización de una serie de operaciones:

- Fue necesario construir una tabla de contingencias para cada grupo de edad y por culturas con las frecuencias directas de cada categoría de valor y calcular las frecuencias esperadas, utilizando el *«teorema del producto de probabilidad»* (Ferguson, 1986: 221, Saenz, 1991: 127).
- Posteriormente se calculó el valor de *«Chi Cuadrado»* (Saenz, 1991: 128) con los grados de libertad asociados para un nivel de significación requerido.
- Finalmente se comprobó si el valor de «Chi Cuadrado» excedía el valor crítico o requerido para el nivel de confianza determinado (Tablas de Fisher, y Yates, citados por Ferguson 1986: 548), para establecer si las diferencia entre la frecuencias observadas y las esperadas eran significativas, es este caso no podían ser explicadas por las fluctuaciones de la muestra, ni debidas al azar, por lo que asumiendo un error razonable podríamos decir que esas diferencias se podrían deber a la variable dependiente, en esta caso la cultura.

4.1.1. Tablas de contingencia en niños jóvenes, adultos y muestra total

La tablas de contingencia 1, 2, 3 y 4 presentan el cálculo de los datos necesarios para llegar al «Chi Cuadrado» que aparece en la última celda (de arriba abajo) de la última columna (de derecha a izquierda).

Como se puede comprobar en la tabla de contingencias 1, para un nivel de significación del 0,05 el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 18,31) es mayor que el «Chi Cuadrado» obtenido. Esto significa que no existen diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las teóricas o esperadas de la muestra de sujetos de niños/as de Melilla. Por lo tanto se puede aceptar la independencia de las variables «valores» y «cultura» para los niños que integraron la muestra.

En la tabla de contingencias 2, que compara las frecuencias observadas y esperadas en las categorías de valor de los jóvenes Islámicos y Occidentales, el «Chi Cuadrado» es menor que el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 29,59) para un nivel de significación del 0,001. Esto significa que sólo se pueden aceptar la hipótesis nula (no existen diferencias significati-

vas) a un nivel de error muy alto por lo que se demuestra que si existen diferencias significativas en los valore y que éstas se deben a la variable dependiente, es decir la cultura.

En la tabla de contingencias 3, el «Chi Cuadrado», calculado con las frecuencias en valores de los representantes adultos de la Cultura Islámica y Occidental, es mayor que todos los valores críticos del «Chi Cuadrado» para cualquier nivel de significación. Esto quiere decir que las diferencias son muy significativas entre los valores por lo tanto se puede afirmar que las variables «valores» y «cultura» para estos sujetos son dependientes y su dependencia es mayor que en el caso de los jóvenes.

Igual ocurre con los datos de la tabla 4, que en su caso compara las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos.

Se confirma cómo el «Chi Cuadrado» es mayor al aumentar la edad de la muestra, lo que da indicios de que las diferencias son mayores, y por tanto, también la dependencia de las variables (categorías de valor y cultura) al aumentar la edad de los sujetos estudiados.

Con esto podemos concluir que la hipótesis primera de esta investigación sólo se acepta en el caso de las muestras de niños y niñas, y queda refutada para las muestras de jóvenes y adultos. Con lo que queda demostrado que las diferencias de expresión de valores en todas las muestras de sujetos de Melilla se deben a la cultura de los sujetos que expresan dichos valores, excepto en los niños. Puesto que las diferencias valorativas están íntimamente relacionadas con la construcción de identidades culturales, parece lógico que los niños no presenten diferencias significativas en sus valores en función de su cultura en la medida que aún no han definido dicha identidad.

TABLA DE CONTINGENCIAS 1: NIÑOS/AS

Categorías	FO.I.	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	107	123	230	114,19	115,81	0,45	0,45	0,90
Intelectuales	37	21	58	28,80	29,20	2,33	2,30	4,63
Afectivos	18	27	45	22,34	22,66	0,84	0,83	1,67
Estéticos	18	21	39	19,36	19,64	0,10	0,09	0,19
Desarrollo	49	52	101	50,15	50,85	0,03	0,03	0,06
Morales	58	44	102	50,64	51,36	1,07	1,05	2,12
Sociales	86	71	157	77,95	79,05	0,83	0,82	1,65
Productivos	62	67	129	64,05	64,95	0,07	0,06	0,13
Transcendentes	3	3	6	2,98	3,02	0,00	0,00	0,00
Cambio	20	15	35	17,38	17,62	0,40	0,39	0,78
Geográficos	37	58	95	47,17	47,83	2,19	2,16	4,35
Total	495	502	997			8,3095	8,1937	16,50

Chi Cuadrado= 16,503 gl= 10 Sig: 0,05

TABLA DE CONTINGENCIAS 2: JÓVENES

Categorías	FO.I	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	386	385	771	383,72	387,28	0,01	0,01	0,02
Intelectuales	352	275	627	312,05	314,95	5,11	5,07	10,18
Afectivos	359	382	741	368,79	372,21	0,26	0,26	0,52
Estéticos	100	146	246	122,43	123,57	4,11	4,07	8,18
Desarrollo	595	609	1204	599,22	604,78	0,03	0,03	0,06
Morales	312	330	642	319,52	322,48	0,18	0,18	0,36
Sociales	357	327	684	340,42	343,58	0,81	0,80	1,61
Productivos	196	199	395	196,59	198,41	0,00	0,00	0,00
Transcendentes	63	77	140	69,68	70,32	0,64	0,63	1,27
Cambio	158	158	316	157,27	158,73	0,00	0,00	0,00
Geográficos	31	48	79	39,32	39,68	1,76	1,74	3,50
Total	2909	2936	5845			12,9159	12,7971	25,71

Chi Cuadrado= 25,713 gl= 10 Sgn: 0,001

TABLA DE CONTINGENCIAS 3: ADULTOS

Categorías	FO.I	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	157	206	363	158,75	204,25	0,02	0,02	0,03
Intelectuales	221	313	534	233,53	300,47	0,67	0,52	1,19
Afectivos	134	133	267	116,77	150,23	2,54	1,98	4,52
Estéticos	23	57	80	34,99	45,01	4,11	3,19	7,30
Desarrollo	200	244	444	194,17	249,83	0,18	0,14	0,32
Morales	166	115	281	122,89	158,11	15,12	11,75	26,87
Sociales	189	452	641	280,33	360,68	29,75	23,12	52,87
Productivos	77	138	215	94,02	120,98	3,08	2,39	5,47
Transcendentes	347	109	456	199,42	256,58	109,22	84,89	194,11
Cambio	125	215	340	148,69	191,31	3,77	2,93	6,70
Geográficos	74	222	296	129,45	166,55	23,75	18,46	42,21
Total	1713	2204	3917			192,2172	149,3957	341,61

Chi Cuadrado = 341,6130 gl: 10

TABLA DE CONTINGENCIAS 4: MUESTRA TOTAL

Categorías	FO.I	FO.Oc.	FE+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+Oc
Vitales	650	708	1358	646,23	711,77	0,02	0,02	0,04
Intelectuales	610	609	1219	580,08	638,92	1,54	1,40	2,94
Afectivos	511	542	1053	501,09	551,91	0,20	0,18	0,38
Estéticos	141	224	365	173,69	191,31	6,15	5,59	11,74
Desarrollo	844	905	1749	832,29	916,71	0,16	0,15	0,31
Morales	536	489	1025	487,76	537,24	4,77	4,33	9,10
Sociales	632	850	1482	705,24	776,76	7,61	6,91	**14,52**
Productivos	335	404	739	351,67	387,33	0,79	0,72	1,51
Transcendentes	413	189	602	286,47	315,53	55,89	50,74	106,63
Cambio	303	388	691	328,82	362,18	2,03	1,84	3,87
Geográficos	142	328	470	223,66	246,34	29,81	27,07	56,88
Total	5117	5636	10753			108,9698	98,935	207,90

Chi Cuadrado= 207,9049 gl: 10

4.1.2. Tablas de datos en niños, jóvenes, adultos y muestra total con valores seleccionados

Para comprobar la segunda hipótesis de esta investigación se construyeron las tablas de datos que presentamos seguidamente con la ayuda de un programa informático: STATGRAPHICS (González y otros, 1994: 142). En las tablas 5, 6, 7 y 8 se calcularon los «Chi Cuadrado» para las frecuencias de las categorías de valor que presentaron diferencias no significativas a un nivel de significación superior al 0,95 en los niños/as, los jóvenes, los adultos y la muestra total de representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla. Es decir se seleccionaron aquellos valores que en le análisis anterior nos sugería que no estaban condicionados por la cultura, por lo tanto podrían formar los valores comunes para cada grupo de edad y para la muestra total y se volvió aplicar el tests de Chi Cuadrado para confirmar esa independencia entre dichos valores y la cultura.

TABLA DE DATOS 5: NIÑOS/AS

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Transcendentes Desarrollo Productivos Estéticos Vitales	0,1837	4	0,99

TABLA DE DATOS 6: JÓVENES

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Productivos Cambio Vitales Desarrollo Morales Afectivos	0,6071	5	0,98

TABLA DE DATOS 7: ADULTOS

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Vitales	0,2607	1	0,61
Desarrollo	0,1930		0,66 corrección de yates

TABLA DE DATOS 8: MUESTRA TOTAL

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Vitales Desarrollo Afectivos	0,1080	2	0,95

Como podemos comprobar, las categorías seleccionadas en todas las tablas datos no presentan diferencias significativas para un nivel de significación igual o superior al 0,95 excepto en los adultos, donde se han hallado dos categorías de valor (vitales y de desarrollo) que no presentan diferencias significativas para un nivel de significación del 0,66. Las tablas de datos anteriores confirmaron la hipótesis tercera de esta investigación al demostrar que:

- Las muestras de niños/as representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura, sobre todo, a la hora de expresar valores transcendentes, de desarrollo, productivos, estéticos y vitales.
- Las muestras de jóvenes representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura a la hora de expresar valores productivos, valores de cambio, vitales, de desarrollo, morales y afectivos.
- Las muestras de adultos representantes de la cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia casi absoluta de su cultura a la hora de expresar valores vitales y de desarrollo.

- Las muestras totales de representantes de la cultura Islámica y Occidental de Melilla no presentan diferencias significativas a la hora de expresar valores vitales, de desarrollo y afectivos.

Así pues, los valores para los cuales todas las muestras de edad no presentan diferencias significativas, es decir, se comportan como si pertenecieran a una misma cultura, son los valores de desarrollo y vitales, ambos presentes en todos los análisis, pudiendose identificar otro grupo de valores como son los productivos y los afectivos que se repiten en al menos dos grupos de muestras como valores independientes de la cultura.

4.2. La operación de minimalización

Para profundizar en la dependencia (valores diferentes según la cultura) e independencia (valores comunes) de los valores y culturas en las muestras de sujetos analizados con fiabilidad y validez se decidió utilizar el programa de ordenador AQUAD3.0 de Huber (1991). La principal cualidad por la que se decidió aplicar este programa fue por su Operación de Minimalización (Huber 1991, Huber y Marcelo 1990). La Operación de Minimalización del programa AQUAD3.0 sigue las reglas del «Álgebra Booleana» y nos permitió transformar las frecuencias de valores en combinaciones de valores de forma binaria (Mayúscula=significativo; minúscula=no significativo). Para ello fue necesario elaborar dos tablas:

- La tabla de datos 9 que transformó las frecuencias de cada categoría de valor en medidas comparables y estandarizables.
- La tabla de datos 10 que transformó las frecuencias de valor en códigos de verdad o falsos lo que nos indicaría si las categorías de valor tenían una presencia significativa o no en los distintos grupos analizados. Esta tabla caracterizó 5 combinaciones de categorías de valor con presencia significativa y no significativa:

TABLA DE DATOS 9

MATRIZ DE DATOS ESTANDARIZADOS C:\AQD\ARROYO.DTN

Condición	V.	I	A	E	D	M	S	P	T	C	G
Niños/as is.	112	92	88	106	91	110	108	112	94	93	103
Niños/as occ.	115	83	91	106	91	97	100	115	94	88	114
Jóvenes is.	97	106	112	99	113	106	94	96	95	97	87
Jóvenes occ.	97	98	115	114	115	106	91	96	97	97	90
Adultos is.	90	109	100	84	96	101	91	87	122	106	95
Adultos occ.	90	112	94	91	94	80	117	93	100	119	111

TABLA DE DATOS 10
*EDITAR VALORES DE VERDAD/ AQUAD V 3.0 * GLH TUEBINGEN 02-90 **

Line 1 Col 1 Indent insert
Fichero : c:\aqd\ARROYO.wtp1
Cant. de condiciones: 11
C. d. combinaciones : 5
Cantidad de dígitos : 1

Combinación. 1. ViaEdMSPtcG	2: Niños/as islámicos y occidentales
Combinación. 2. VIAEDMsPtCg	1: Jóvenes islámicos
Combinación. 3. VIAEDMsPTCg	1: Jóvenes occidentales
Combinación. 4. vIAeDMspTCg	1: Adultos islámicos
Combinación. 5. vIaedmSpTCG	1: Adultos occidentales

La combinación 1, que aparece dos veces se refiere a los códigos de los valores de las muestras de niños/as islámicos y occidentales, y cómo se puede comprobar estos dos grupos tienen la misma caracterización con una presencia significativa de valores vitales (V), estéticos (E), morales (M), sociales (S), productivos (P) y geográficos (G), sin embargo, no es significativa la presencia de valores intelectuales (i), afectivos (a), de desarrollo (d), transcendentes (t) y de cambio (c).

La combinación 2 y 3 caracteriza el grupo de jóvenes Islámicos y Occidentales.

- La combinación 2, referida al grupo islámico, expresa una presencia significativa de valores vitales (V), intelectuales (I), afectivos (A), estéticos (E), de desarrollo (D), morales (M), productivos (P) y de cambio (C), mientras, que manifiesta presencia no significativa de valores sociales (s), transcendentes (t) y geográficos (g).
- La combinación 3 referida al grupo de jóvenes occidentales tiene los mismos valores significativos y no significativos que el grupo de jóvenes islámicos (combinación 2), excepto en la categoría de valor transcendente, que fue significativa para el grupo de jóvenes occidentales (T) y no significativa en el de jóvenes islámicos (t).

La combinación 4 y 5 caracteriza los grupos de adultos islámicos y occidentales, y se puede comprobar que las discrepancias son mayores que en los grupos de jóvenes y niños/as. Estos dos grupos de adultos tienen los siguientes valores significativos: valores intelectuales (I), transcendentes (T) y de cambio (C), y los siguientes valores no significativos: vitales (v), estéticos (e) y productivos (p). Estos dos grupos de adultos divergen en valores afectivos, de desarrollo y morales que son significativos en los adultos islámicos y no significativos en adultos occidentales; mientras que los valores sociales y geográficos son significativos para los occidentales y no significativos para los adultos islámicos.

5. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LAS DIFERENCIAS Y ENCUENTROS AXIOLÓGICOS EN LAS CULTURAS ISLÁMICA Y OCCIDENTAL

Los análisis estadísticos (Test de Chi Cuadrad y Operción de Minimalización) de las frecuencias de los valores en la muestras de sujetos seleccionados en Melilla y su interpretación integrada, nos permite concluir lo siguiente:

- Que para el grupo de niños/as las diferencias en los valores expresados no se debe a su pertenencia a culturas diferentes. Esta conclusión es coherente con la Operación de Minimalización, en la que se había podido comprobar que los niños/as Islámicos y Occidentales de las muestras analizadas en Melilla tenían la misma caracterización de valores significativos y no significativos.
- Para los grupos de jóvenes y adultos se puede afirmar que las variables valores y cultura son dependientes, es decir, que las diferencias en las frecuencias de valores expresados por estos sujetos se debe a que pertenecen a diferentes culturas; hecho que viene también confirmado por el análisis de «Minimalización», en el que las caracterizaciones de valores significativos y no significativos son diferentes en los jóvenes y los adultos, dependiendo de su cultura.
- Al comparar las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos, las diferencias se muestran también significativas.Se concluye, pues, que las diferencias en valores expresadas por todos sujetos de la muestra analizada se deben a su cultura. Se confirma, también, que esa dependencia entre valores expresados y cultura es mayor al aumentar la edad de los sujetos de la muestra cuyas frecuencias se están comparando. Igualmente, esta conclusión es coherente con la Operación de Minimilización, con la que se puede comprobar mayores diferencias en las combinaciones de valores significativos y no significativos de los grupos de adultos que en el de jóvenes mientras que los niños presentan la misma combinación.
- Al identificar valores, en todos los grupos de muestra de edad, independientes de la cultura de los sujetos, podemos asegurar que existen valores comunes a las distintas culturas de Melilla, hecho que viene confirmado por la presencia de valores significativos comunes en todos los grupos de edad y cultura.
- Los valores de desarrollo, vitales y afectivos forman parte de los valores cuyas frecuencias proporcionales no presentan diferencias significativas en el «Test de Chi Cuadrado» para la muestra total de sujetos analizada, y los valores productivos, junto con los valores de desarrollo y vitales, forman parte de los valores que no presentan diferencias significativas en los grupos de niños/as y jóvenes islámicos y occidentales. Además, la frecuencias de los valores los valores productivos y vitales son significativos (en la «Operación de Minimalización») tanto para los niños como para los jóvenes de la Cultura Islámica y Occidental.

6. IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

De las conclusiones anteriores se pueden extraer dos implicaciones educativas esenciales. En primer lugar queda demostrada las diferencias valorativas de dos grupos culturales y que estas diferencia dependen de su cultura, este hecho justifica la posibilidad y necesidad de construir identidades culturales diferentes en el currículum.

Pero existe una implicación mucho más importante, que entendemos conecta con la propia esencia de la educación y la interculturalidad para poder construir contextos de aprendizaje compartidos, y es el haber demostrado que existe de un terreno axiológico común a la Cultural Islámica y Occidental de Melilla en el que fundamentar el diseño de un Currículum Intercultural.

Los valores que deben configurar el terreno común sobre el que edificar el Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla son los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos pues es el bloque de valores que forma la base de significados compartidos fundamentalmente por los niños/as y jóvenes analizados con independencia de su cultura, y son estos los protagonistas de la implementación del Currículum Intercultural que se pretende diseñar. Sobre estos valores compartidos que posibilitan el entendimiento, la comprensión, la comunicación y el diálogo, se podrán captar otros valores nuevos y clarificar lo valores que son diferentes.

Si el Currículum Intercultural debe conectar con el mundo de experiencias de los sujetos para crear identidad mediante el aprendizaje significativo, qué duda cabe que las primeras redes de significación se deben edificar sobre los valores vitales, de desarrollo y productivos, y, si se pretende una educación en valores es imposible olvidar la conexión de estos con las emociones y los sentimientos, presentes, fundamentalmente, en la modalidad axiológica de los valores afectivos.

De los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos, que formaban el «terreno común» del Currículum Intercultural Islámico-Occidental, por los análisis realizados, se comprueba que los valores de desarrollo no son significativos para los niños/as islámicos y occidentales; y los adultos islámicos, pero sí lo son para los jóvenes islámicos y occidentales y los adultos occidentales. Igual ocurre con los valores afectivos. Esta situación sugiere la necesidad de clarificar los valores de desarrollo y afectivos en la Comunidad Educativa de cada Centro Escolar responsable del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, previamente a su inclusión como fundamentadores del Currículum Intercultural, pues, son valores captados por todos los sujetos de las diferentes edades y culturas, pero que pueden presentar algún tipo de conflicto en los matices de su contenido cultural. Se trataría de determinar el contenido exacto de cada valor para cada cultura. Por ejemplo, en cuanto a los valores afectivos sería conveniente clarificar cómo se entiende y se viven la relaciones familiares y/o la pareja en el Islam y en la Cultura Occidental, qué significan el sentido global de la vida, qué modalidades de relación existe para cada cultura.

Se trataría en definitiva, de decidir el contenido común de los valores de desarrollo y afectivos a incluir en el Currículum Intercultural con el máximo respeto hacia otras

opciones, que bien la cultura Islámica o la Cultura Occidental podrían considerar como válidas, especificando las circunstancias y explicando el sentido de estas variantes en la forma global de entender cada valor en cada cultura.

Así, por ejemplo, en lo que respecta a los valores de libertad-voluntad (una subcategoría de valores de desarrollo), tanto en el Islam como en Occidente, pretenden la autoafirmación del ser humano, es decir, que llegue a ser «el mismo». Este sería el contenido común de estos valores, tanto en un sujeto islámico como un occidental, sin embargo, el islámico insistirá más en la necesidad del esfuerzo, el control y la templanza para someter la voluntad personal a la Voluntad Divina, garante, en última instancia, de la libertad de todos. Por su parte, un sujeto occidental insistirá más en la capacidad de elección y decisión personal. Pero, a poco que reflexionemos, no son valores enfrentados, sino contenidos de un mismo valor complementarios, pues no existe decisión libre sin control personal, al igual que todo acto de voluntad personal es un acto de elección entre varias posibilidades. En definitiva, conocer la perspectiva islámica y occidental del valor libertad-voluntad permite captar, de una forma más rica y completa, todos los matices de su contenido.

Traducir estos valores a finalidades educativas y objetivos de cada área sería el reto de cada equipo educativo, para lo cual podemos encontrar algunas orientaciones en Arroyo (2000a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ándres Orizo, F. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: SM.

Arroyo González, R. (1994). Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. *Emare*, 9, 49-66.

Arroyo González, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural*. Melilla: Ayuntamiento de Melilla.

Arroyo González, R. (1998). *Propuesta de valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

Arroyo González, R. (1999a). Los valores y su sistematización para la enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 145-167.

Arroyo González, R. (1999b). Integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa. En *Homenaje al Profesor Óscar Sáenz Barrio*. (pp. 53-70). Granada: Dpto. De Didác[illegible] y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Arroyo González, R. (2000a). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arroyo González, R. (2000b). Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 1-28

Arroyo González, R. (2000c). Factores asociados a la diglosia. El caso de Melilla. En Salvador Mata, F.; Peñafiel Martínez, F., Muñóz Cabello, M., Fernández Alonso, J.A. (coord). La intervención logopédica. (pp. 195-202). Granada:Grupo Editorial Universitario.

Ary, D., Cheser Jacobs, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación Pedagógica*. México: McGRAW-HILL.

Bartolome Pina, M. (1982). Análisis de valores a partir de documentos educativos. En Bartolomé, M. (coord.). *Modelos de investigación educativa.* (pp. 247-293). Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización.* Barcelona: Paidós.

Braithwaite, V.A. y Scott, W.A. (1991). Values. En Robinson, J.P., Shaver, P.R., Y Wrightsman, L.S. (eds.). *Mesures of Personality and Psichological Attitudes.* (pp. 661-753). San Diego: Academic Press.

Buendía Eismar, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa.* Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Cabrera, F., Espin, J.V., Marín, Mª.A. y Rodríguez Lajo, M. (1995). Análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria. En *Actas del VII Seminario Nacional de Investigación Educativa* (pp. 109-121). Valencia: AIDIPE.

Calvo Díaz, A. (1996). Valores en los jóvenes de fin de siglo. *Aula Abierta, 67,* 109-121.

Campbell D.T y Fiske D.W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait- Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin,* 9, 81-105.

Casares García, P. y Collado Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación,* 174, 237-258.

Denzin, N.K. (1970). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Chicago: Aldine.

Dodier N. y Baszanger, I. (1997). Totalisation et atérité dans l´enquête ethnographique. *Revue FranÇaise de Sociologie,* XXXVIII, 1, 37-76.

Donoso, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años.* Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.

Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en Educación y Psicología.* Madrid: Anaya.

Fernández Soria, J.M. (1999). Modernización, globalidad y prioridades de la política educativa. *Revista de Ciencias de la Educación.* 178-179, 263-318.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de la culturas.* Octava Edición. Barcelona: Gedisa.

Gervilla, E (1985). *Los valores en la educación de los adolescentes.* Granada: Ave-María.

Gervilla, E (1991). *El animador/perfil y opciones.* Madrid: CCS.

Gervilla, E (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanza de Régimen General. *Revista Española de Pedagogía,* 195, 269-289.

Gervilla, E (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y la educación.* Barcelona: Herder.

Goetz, J.P. y LeComte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

González Carmona, A., Vera Vera, J.F., García López, P.A., Torrecilla De Amo, D., Maldonado Jurado, J.A., Rueda García, Mª Del M., Arcos Cebrian, A. Ollero Hinojosa, J. y Torres Ruiz, F. (1994). *Métodos estadísticos con Statgraphics.* Granada: Universidad de Granada.

Hayman, J.L. (1981). *Investigación y educación.* Buenos Aires: Paidos.

Hernando Sanz, M. (1996). Los valores en la juventud actual. *Revista de ciencias de la educación,* 169, 117-126.

Hopkins. D. (1989). *Investigación en el aula.* Barcelona: PPU.

Huber, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador: Principios y manual del paquete de programas AQUAD3.0.* Sevilla: Ed. Carlos Marcelo.

Huber, G.L y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica,* 8, 69-84.

Kerlinguer, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Iberoaméricana.

Kohlberg, L. (1975). El enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral, en Jordan J.A y Santolaria, F.F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* (pp. 84-114). Barcelona: PPU.

Kohlberg, L (1976). Estadios Morales y Moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje,* 18, 33-51.

Llopis Blasco, J.A. (1994). *Los valores en la reforma del Sistema Educativo Español. Estudio para una educación en valores.* Tesis Doctoral (Microfichas).Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.

Mesa, Mª C. (1988). Estereotipos culturales. *Publicaciones,* 13-14, 53-78.

Peñafiel, Martínez, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas.* Tesis Doctoral (Microfichas). Granada: Universidad de Granada.

Pérez Alonso-Geta, P.Mª., Marín Ibáñez, R. y Vázquez Gómez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles* 1992. Madrid: SM.

Porta Vázquez, L.G. (1999). *El mundo actual. Valores e implicaciones educativas de los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria en Mar de Plata (Argentina).* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York: Free Press.

Salguero Salguero, M. (1998). Valores dominantes y lo que permanece de la ley general de educación de 1970. *Revista de Ciencias de la Educación.* 174, 218-235.

Saenz Barrio, O. (1991). Investigación cuantitativa-experimental. En Saenz Barrio, O. (dtor.). *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción.* (pp. 101-134). Murcia: Alcoy.

Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (1998). Los conflictos en las sociedades y contextos educativos multiculturales. En Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A. y Sóla Martínez, T. (coor.). *En foques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales.* (pp. 323-334). Granada: G.E.U.

Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (2000). El conflicto islámico-occidental desde la perspectiva intercultural. *Revista de Educación de la Universidad de Granada.* 13, 143-163.

Sánchez Fernández, S. y Mesa, Mª C. (1992). La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla. En VV.AA *Educación Multicultural e Intercultural.* (pp. 178-186). Granada: Impredisur.

Mesa, Mª C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla.* Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

Sánchez, S. y Mesa, MªC. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla.* Granada: Editorial Universidad de Granada, colección EIRENE.

Sánchez, S., Mesa Mª.C. y Cabo, J.M. (1997). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Revista de Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica,* 14, 81-97.

Siguan, M.y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo.* Madrid: Santillana.

Villalaín Benito, J.L., Basterra Pérez, A. y Del Valle López, J.M. (1992). *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores.* Madrid: SM.

Villanueva Bea, P. y Saez Gracía, A. (1990): Los valores de un grupo de alumnos de educación permanente de adultos. Aspectos diferenciales en hombres y mujeres. *Revista de Investigación Edcuativa.* 8, 16, 217-222.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 183-198

EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMARIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

León Garduño Estrada y Mª del Rosario Ramírez Lomán
Universidad de las Américas, Puebla (México)

RESUMEN

Se presenta el desarrollo y validación de un instrumento para la medición de la autoestima con niños mexicanos. Para ello, se trabajo con un total de 1.007 niños tanto de escuelas públicas como privadas en la Cd. de Puebla (México). Se empleó un procedimiento de análisis factorial varimax de componentes principales. Este análisis permitió identificar 10 diferentes factores. Adicionalmente al proceso de validación del instrumento, se presentan los resultados de su aplicación. Estos mostraron diferencias significativas en función del tipo de escuela así como del sexo de los niños. Se discute la importancia de contar con instrumentos válidos al contexto social así como la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela.

Palabras clave: *Autoestima, niños, escuela primaria, evaluación.*

ABSTRACT

This research presents the development and validation of an instrument for the measurement of self-esteem with Mexican children. To this end, a total of 1007 children in public and private schools in the city of Puebla (Mexico) participated in the study. A procedure of factor analysis varimax of principal components was employed to determine the factors in the instrument. Ten different factors were identified. In addition to the validation process, the results of its application are presented. These showed significant differences in terms of school type as well as of the sex of the children. The importance of having valid instruments to the social context, as well as the importance of self-esteem for school achievement is discussed.

Key words: *Self-esteem, primary school, children, evaluation.*

I. INTRODUCCIÓN

A través de muchas investigaciones se ha identificado la importancia de la autoestima para una variedad de constructos psicológicos, conductas, actitudes, aprovechamiento en la escuela, etc. Por ejemplo, Bednard, Wells y Peterson (1989) concluyen que la autoestima esta relacionada con consecuencias psicológicas favorables como el ajuste personal, el control interno, la autonomía, las atribuciones, el aprovechamiento escolar, etc. Por el lado contrario, una baja autoestima está correlacionada con la depresión, y el suicidio (Skager, & Kerst, 1989). De acuerdo con Mruk (1998), existen diferentes razones para el estudio científico de la autoestima. Una de ellas es la complejidad del fenómeno así como los resultados de muchas investigaciones que indican relaciones mixtas, ausentes o ambiguas con otras variables. Una segunda razón son las implicaciones prácticas que se derivan de estudios donde se han observado relaciones significativas con variables como el bienestar psicológico y con las enfermedades mentales. También, la autoestima ha venido a ocupar un lugar sumamente importante como concepto explicativo dentro de la Psicología y la Sociología. Citando un párrafo del trabajo de un grupo para el desarrollo de la autoestima en el Estado de California en los Estados Unidos, Baumeister (1993) destaca que muchos de los problemas personales y sociales son resultado de la falta de autoestima.

En el ámbito educativo, diversos autores (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Covington, 1983; & Schunk, 1985) establecen que no es posible abordar el estudio y el mejoramiento del aprovechamiento en la escuela sin incluir la propia percepción que el estudiante tiene de sí mismo. La autoestima funciona como un filtro que media todas las experiencias en la escuela. De tal manera, este rol mediacional de la autoestima influye tanto en los sentimientos y emociones del complejo de eventos y fenómenos que el sujeto obtiene del medio, como en su grado de involucramiento con la tarea y en los resultados que obtiene. De acuerdo con González y Tourón (1994) y con González, Valle, Suárez, & Fernández (1999), la autoestima se considera una variable crucial para el aprendizaje. Actualmente, la autoestima es una variable nuclear en todas las teorías de la motivación.

Dada la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela, así como la carencia de instrumentos sobre este constructo en el contexto mexicano, el propósito del presente estudio está dirigido a iniciar el desarrollo de una prueba para la medición de la autoestima en niños entre las edades de 9 a 14 años, dentro del 4o, 5o, y 6o grado del nivel primaria. Tal prueba se elaborará a través del procedimiento del diferencial semántico. También se presentarán los resultados de la aplicación de tal instrumento a la muestra de niños en el estudio. Este segundo propósito tendrá como objetivos la descripción de la autoestima, y la exploración de posibles diferencias en función del sexo así como del nivel socioeconómico de los niños. En general, la literatura revisada al respecto (Baumeister, 1993; Burnett, 1994; Garduño, y Lozano, 1996; Harter, 1993) muestra que existen diferencias entre niños y niñas sobre aspectos significativos de la autoestima. También, de acuerdo con Wylie (1963), y Fanelli (1977), el nivel socioeconómico y el sexo son variables importantes sobre las diferencias en los niveles de autoestima.

Algunos estudios que han encontrado una relación entre autoestima y aprovechamiento escolar son Arbuckle y MacKinnon, (1988); Barling, (1982); Bryan y Pearl, (1979); Fincham y Barling (1978); Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider, & Leitenberg, (1985); Fitch, (1970); Goldberg, & Cornell (1998); Gray (1989); Nuñez y González (1994); Ralph, & Mineka (1998); y Skaalvik (1997). En general, estos estudios encontraron relaciones significativas tanto entre autoestima y aprovechamiento en la escuela, como entre autoestima y atribuciones a situaciones de éxito y fracaso escolar. De manera más específica, en una revisión de investigaciones realizadas sobre la relación entre autoconcepto y desempeño académico, Hattie (1992) encontró correlaciones de hasta .74. Este autor concluye que, comparado con otras variables, el autoconcepto es un fuerte correlator del logro que debe considerarse sumamente importante dentro de la educación. En el estudio reportado por Byrne y Shavelson (1986), ellos encontraron una correlación de hasta .6. En otro contexto, Gimeno Sacristán (1976) obtuvieron una correlación de hasta .72 entre autoimagen académica y rendimiento en estudiantes de bachillerato. En el trabajo de Brookover, Erickson, y Joiner (1967) reportan una correlación de hasta .69, incluso cuando mantuvieron controlada la inteligencia de los sujetos. En la investigación de Rodríguez (1982) sobre la relación entre autoestima y motivación con el aprovechamiento, concluye que la autoestima es la variable más importante para el rendimiento en la escuela. Por último, en el reciente trabajo de González, Valle, Suárez, & Fernández (1999) con un modelo de relaciones causales, encuentran un efecto directo del autoconcepto sobre el rendimiento.

Acerca de los conceptos de autoestima y autoconcepto, existe un consenso en considerar a la autoestima como una dimensión del autoconcepto misma que incluye un juicio sobre los diferentes elementos que un individuo utiliza para describirse a sí mismo (González y Tourón, 1994). De esta manera, el autoconcepto es una categoría más general del «yo», que fundamentalmente se refiere a una descripción del propio individuo. Bajo esta concepción, podemos referirnos al autoconcepto como una respuesta a «quién soy», mientras que la autoestima responde a «cómo me siento cómo soy». De tal manera, el autoconcepto se usa para indicar los aspectos de conocimiento sobre el propio esquema del «yo» que tiene la función de controlar el procesamiento de información relevante para el individuo (Brown, 1993; Campbell & Lavallee, 1993). La autoestima, de acuerdo con lo anterior, se refiere al componente evaluativo del «yo». Esta aproximación también es compartida por Hattie (1992).

Rosenberg y Kaplan (1982), plantean que la autoestima debe entenderse como una constructo importante de la persona que inclusive determina la selección de valores. Para Burnett (1994) y Pelham & Swann (1989), la autoestima puede verse como la resultante de todos aquellos sentimientos y creencias globales que un individuo tiene de su ser como persona. Harter (1993), define autoestima como el nivel de apreciación global que uno tiene por su propio «yo». Branden (1989) enfatiza claramente el aspecto afectivo, ya que la percepción del sujeto sobre sí mismo afectará de forma determinante todos los fenómenos de la experiencia y la acción, desde el funcionamiento en los aspectos más personales como el sexo, hasta nuestro proceder más general durante toda la vida.

183

De acuerdo con Scher (1990) el desarrollo del autoconcepto inicia en el tercer o cuarto mes después del nacimiento cuando el niño se ve como algo separado de otras personas y comienza a desarrollar una percepción de sí mismo. La idea de que el autoconcepto es un fenómeno que se modifica con la experiencia también es compartida por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) y por Andrade & Pick, (1994) quienes plantean que el autoconcepto es un proceso psicológico cuyos contenidos se determinan socialmente.

Una de las contribuciones más importantes que Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) hicieron al estudio de la estructura del autoconcepto es la idea de que éste es un fenómeno multidimensional y jerárquico. Tales ideas se refieren a que el autoconcepto está integrado por diferentes factores, a la vez que se estructura de manera jerárquica o por niveles. En otras palabras, existe un nivel general de autoconcepto que abarca diferentes facetas o factores más específicos; cada una de los cuales refleja categorías especiales y diferentes entre sí. La demostración de tal estructura multidimensional y jerárquica ha sido ya investigada por múltiples autores (Harter, 1982; Marsh 1990; Marsh & Parker, 1984; Shavelson, y Marsh, 1986; etc.)

Por otro lado, además de la cantidad de investigaciones relevantes sobre el papel de la autoestima o del autoconcepto en una variedad de fenómenos, también se ha destacado la importancia de la relación entre cultura y funcionamiento psicológico. En este sentido, aunque la actividad fundamental en la investigación en psicología ha sido formular explicaciones generalizables sobre todas las culturas y contextos históricos, de manera análoga a los fenómenos en la ciencia física, recientemente esta aproximación está siendo sometida a serios cuestionamientos (Cole, 1995; Miller, 1996). En este sentido, el contexto social y la experiencia actualmente se consideran elementos clave en las interpretaciones y significados así como en el funcionamiento psicológico de las personas.

Dada su importancia, y considerando la falta de herramientas propias, hasta ahora la autoestima en México y en varios otros países se ha evaluado con pruebas de procedencia extranjera; principalmente estadounidense. Este hecho ha propiciado que los criterios a partir de los cuales el constructo se valora, aún cuando se les hagan adaptaciones, no correspondan plenamente a las características de los niños mexicanos. Algunos casos de ello serían las investigaciones realizadas por Muñiz, (1994) y Servín, (1994) donde se utilizaron herramientas de autoestima como la prueba de Piers-Harris construida en 1969. Esta prueba proporciona un índice general de autoestima que se obtiene de sumar las respuestas del sujeto a una variedad de reactivos referentes a un amplio rango de aspectos como la competencia cognitiva, las cualidades físicas, etc. González y Touron (1994), mencionan que además de deficiencias metodológicas en su construcción, el uso de tales pruebas ha contribuido a generalizar la idea de que la autoestima es un fenómeno unitario y general, y de que los niños no son capaces de identificar diferentes áreas de sus vidas. La única prueba desarrollada con niños mexicanos es la que reportan Andrade & Pick (1994). Esta prueba utiliza la técnica del diferencial semántico para medir autoconcepto. No obstante, tal prueba incluye adjetivos que, si bien fueron identificados por los niños participantes en el trabajo para describirse a sí mismos, las categorías o factores fueron establecidos de antemano por los investigadores.

2. METODOLOGÍA

Sujetos. Considerando un listado de escuelas primarias de la ciudad de Puebla y a partir de un muestreo aleatorio, se seleccionaron 12 escuelas de las cuales 7 fueron privadas donde asisten niños de clase media alta, y alta, y las otras 5 fueron públicas, mismas que atienden principalmente a niños de escasos recursos. En cada escuela se trabajó con los niños del 4° al 6° grado.

El estudio se llevó a cabo en dos diferentes momentos. El primero tuvo como propósito el desarrollo del instrumento. La siguiente etapa se destinó a la identificación de los factores que el instrumento mide, y a la determinación de la confiabilidad del mismo. La muestra total que participó en los dos diferentes momentos del estudio fue de 1.007 sujetos, de los cuales 342 se incluyeron en la primera etapa (150 niños en dos escuelas públicas, y 192 en dos escuelas privadas). Se cuidó que el número de niños fuera similar al de niñas en esta primera etapa. Para el segundo momento se contó con un total de 665 sujetos (366 hombres y 299 mujeres) distribuidos en ocho escuelas (cinco particulares y tres públicas).

Construcción del instrumento. A continuación se presenta la serie de etapas desarrolladas para la elaboración del instrumento. A partir de la propuesta presentada acerca de que la autoestima implica un juicio de valor sobre diferentes características del individuo y no solamente la descripción del mismo, el proceso de construcción del instrumento atravesó por una serie de diferentes fases. En la primera de ellas, se entrevistó al total de 342 niños. Estas entrevistas se hicieron en pequeños grupos de dos o tres niños. Su propósito fue el de 1) determinar los conceptos —adjetivos o frases cortas— que los niños utilizan para describirse a sí mismos, 2) determinar adjetivos opuestos en significado a los indicados por ellos y, 3) determinar el juicio de valor, como bueno o malo, sobre cada palabra o frase expresada. Para ello, se les pidió que pensaran acerca de sí mismos y en los diferentes aspectos de su vida. Posteriormente, se les pidió que escribieran la mayor cantidad de palabras —adjetivos— o frases cortas que pudieran y que mejor los describían dentro de las aspectos que acababan de indicar. En la tercera etapa, se les pidió que escribieran la contraparte de cada palabra o expresión propuesta (p. ej. flojo-aplicado). Finalmente, en la última etapa se les pidió que indicaran, al lado de cada palabra o expresión, si consideraban que era bueno, malo, o ni bueno ni malo. Con esta información se procedió a revisar todo el conjunto de palabras o expresiones, los juicios sobre cada una, y los antónimos propuestos. De esta manera, las descripciones que ellos consideraron como ni buenas ni malas (p. ej. soy moreno) fueron descartadas de la lista. Por otro lado, las descripciones más frecuentes, y sobre las cuales se había propuesto una contraparte más consistente entre los niños, fueron incluidas en la lista. Así, al final, el instrumento quedó integrado por 51 pares de adjetivos bipolares separados por cinco líneas que indicaban el apego hacia uno de los adjetivos. El cuestionario se contestaba marcando con una cruz cualquiera de las líneas. De tal manera, cada par de adjetivos tenía un valor máximo de cinco puntos y un mínimo de uno; cinco puntos para la marca más cercana al adjetivo más positivo, y un punto para el menos positivo. La calificación total sobre el instrumento fue la suma de las calificaciones sobre cada par de adjetivos. Tales números, sin

embargo, no se incluyeron en los reactivos. La tabla 1, que se presenta más adelante en la sección de resultados, incluye el total de reactivos que integraron el instrumento final. El siguiente es un ejemplo de uno de ellos.

Triste Contento

_____ _____ _____ _____ _____

Este procedimiento para la construcción del instrumento es parte de la técnica del diferencial semántico. Esta técnica ha sido usada y validada por Naylor, 1971; Vidali, 1976; King, King y Kloakars, 1983. Como ya se mencionó, el segundo momento de este trabajo consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de 665 niños ya descritos.

3. RESULTADOS

Las respuestas de los niños al cuestionario se analizaron a través de un análisis factorial varimax de componentes principales. Los 51 reactivos del cuestionario se agruparon en 14 factores. La varianza explicada por tales factores fue del 62.2%. Únicamente se incluyeron los factores que tuvieron valores eigen igual o superior a 1. No obstante lo anterior, se llevó a cabo una revisión sobre la congruencia conceptual de los adjetivos dentro de cada factor. Con este análisis, se encontraron dos factores con dos adjetivos que no eran consistentes entre sí dentro del factor, un factor con un único adjetivo, y dos factores más con adjetivos que no eran conceptualmente consistentes dentro de ellos. Se decidió eliminar los tres primeros factores mencionados, y reubicar los adjetivos de los otros factores dentro de otros. La reubicación se realizó a partir de los resultados de una matriz de correlación entre los 51 reactivos. De tal manera, los adjetivos se reubicaron dentro de aquellos factores que mantenían las correlaciones más altas con los adjetivos que los integraban. Así, el número de factores se redujo a 10 con un total de 46 pares de adjetivos. El coeficiente Alfa de Cronbach para el conjunto de adjetivos fue de .92. La tabla 1 muestra cada uno de los diez factores, los correspondientes coeficientes alfa, y las cargas factoriales de los adjetivos.

Con el propósito de determinar la bondad de ajuste de los datos a una curva normal, se encontró que $X^2 = 1$, (X^2 de tabla = 16.9190, 9 g. l., $p > .05$). Se concluyó que la distribución de calificaciones se ajustaban a la curva normal.

A fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los datos encontrados, se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza tanto sobre las calificaciones en el cuestionario completo, como sobre cada factor considerando el sexo y el tipo de escuela. La calificación media para la escuela pública fue de 182.24, con una desviación estándar de 21.13. Para la escuela privada se encontró una media de 189.71, y una desviación estándar de 20.36. Las diferencia entre estas medias de calificación para el instrumento completo resultó estadísticamente significativa ($F = 20.96$; g. l. = 1, 663; $p < .05$). De los análisis de varianza realizados para cada factor, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medias de todos los

TABLA 1
FACTORES, COEFICIENTES ALFA, ADJETIVOS, Y CARGAS FACTORIALES

Factor 1: Cognitivo – Academico 1. Alfa = .83		
1. Flojo(a)	Trabajador(a	.63728
2. Aplicado(a)	Flojo(a)	.56582
4. Tonto(a)	Inteligente	.67321
19. Inteligente para la clase de Ciencias Naturales	Tonto para la clase de Ciencias Naturales	.72948
25. Tengo buena memoria	Tengo mala memoria	.40101
26. Inteligente para la clase de Ciencias Sociales	Tonto para la clase de Ciencias Sociales	.65113
27. Aprendo rápido	Aprendo lento	.51090
Factor 2: Social – Instrumental. Alfa = .73		
16. Amable	Irrespetuoso	.45192
34. Educado	Grosero	.61192
38. Positivo(a)	Negativo(a)	.41710
40. Respetuoso(a)	Irrespetuoso(a)	.73502
42. Servicial	Desatento	.41724
45. Util	Inútil	.47527
49. Ahorrativo	Gastalón	.36063
Factor 3: Emocional. Alfa = .71		
3. Alegre	Enojón	.72069
5. Simpático	Antipático	.61895
7. Triste	Contento	.75790
33. Divertido(a)	Aburrido(a)	.35439
36. Feliz	Triste	.58119
44. Tímido(a)	Alegre	.77555
Factor 4: Responsibilidad Personal. Alfa = .77		
8. Puntual	Impuntual	.44357
10. Ordenado(a)	Desordenado(a)	.52494
11. Limpio(a) con mis cosas	Sucio(a) con mis cosas	.67903
13. Obediente	Desobediente	.49702
29. Responsable con mis cosas	Irresponsable con mis cosas	.62583
41. Responsable	Irresponsable	.46206
46. Cumplidor(a)	Incumplido(a)	.44357

Factor 5: Moral. Alfa = .70

9. Peleonero(a)	Apacible	.70915
15. Mentiroso(a)	Sincero(a)	.76244
24. Tramposo	Honesto	.73679
43. Sincero(a)	Hipócrita	.48272
47. Latoso(a)	Obediente	.55234

Factor 6: Aptitud Física. Alfa = .82

31. Ágil	Lento(a)	.69875
39. Rápido(a)	Lento(a)	.79653

Factor 7: Personal Física General. Alfa = .64

14. Guapo(bonita)	Feo(a)	.67263
23. Fuerte	Débil	.72418
37. Valiente	Miedoso	.52301

Factor 8: Aptitud Deportiva. Alfa = .58

21. Soy bueno para los deportes	No soy bueno para los deportes	.71770
28. Sano(a)	Enfermizo	.60818
48. Deportista	Flojo	.64244

Factor 9: Cognitivo - Académico 2. Alfa = .59

20. Tonto para la clase de Español	Inteligente para la clase de Español	.66618
22. Tonto para la clase Matemáticas	Inteligente para la clase de Matemáticas	.67434
32. Atento(a)	Distraído(a)	.38496

Factor 10: Social – Interpersonal. Alfa = .64

17. Amigable	Uraño	.62999
18. Compartido(a)	Egoísta	.64898
51. Le caigo bien a la gente	Le caigo mal a la gente	.55821

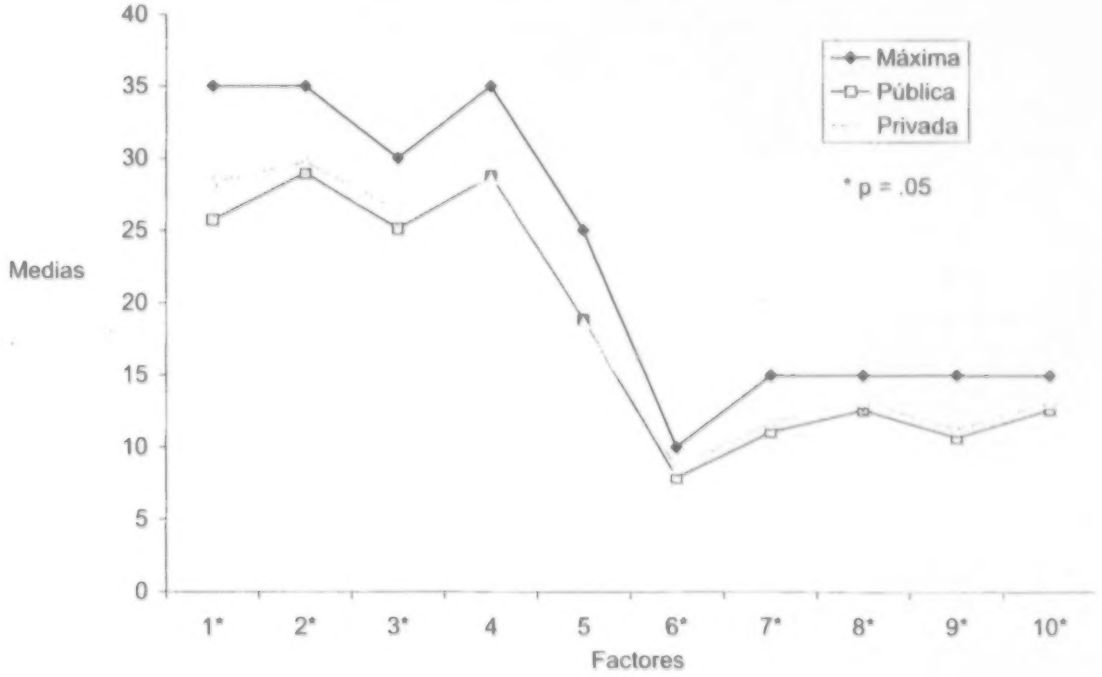
factores menos para el 4 y 5; esto es, para los factores (1) Cognitivo – Académico 1, (2) Social – Instrumental, (3) Emocional, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física General, (8) Aptitud Deportiva, (9) Cognitivo - Académico 2, y (10) Social – Interpersonal. La tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar por factor para cada tipo de escuela.

TABLA 2
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR TIPO DE ESCUELA

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Pública	Media	25,72	28,96	25,1	28,74	18,8	7,89	11,09	12,6	10,68	12,65
	D. E.	4.22	3.95	3.96	4.14	3.67	1.91	2.18	2.18	2.41	1.81
Privada	Media	28,34	29,74	26,45	28,61	18,63	8,57	11,73	13,21	11,27	13,17
	D. E.	4.48	4.09	3.42	4.38	3.75	1.74	2.26	2.11	2.66	1.85

* $p \leq .05$

Los resultados de la tabla 2 se muestran en la siguiente gráfica. Tal gráfica también presenta las calificaciones máximas que se pudieron haber obtenido para cada factor. Esto es, presenta la sumatoria más positiva para cada factor.



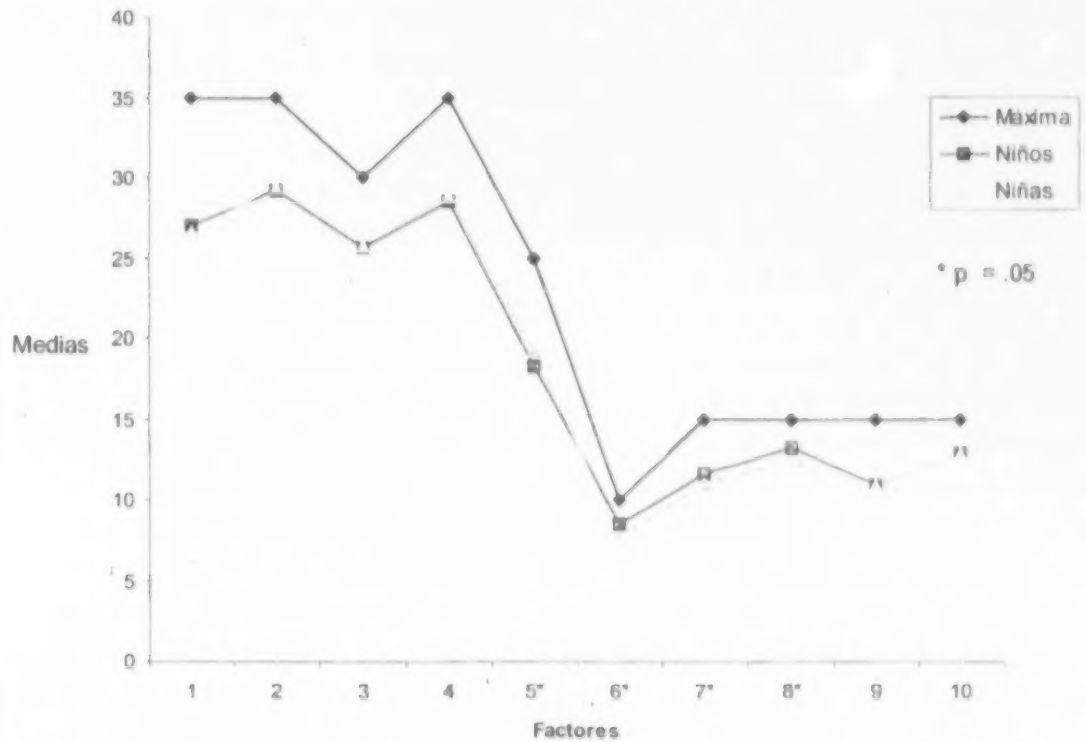
Gráfica 1
Medias de factores por tipo de escuela

En cuanto a los resultados en función de sexo, se encontró que la media de calificación de los niños para el cuestionario completo fue de 185.85. La desviación estándar fue de 20.74. La media para las niñas fue de 184.85, con una desviación estándar de 21.6. La diferencia no resultó estadísticamente significativa. Por otro lado, los resultados de los análisis de varianza para cada factor mostraron diferencias estadísticamente significativas para los factores (5) Moral, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física

TABLA 3
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR SEXO

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Hombres	Media	27,02	29,16	25,6	28,53	18,31	8,54	11,65	13,22	10,97	12,86
	D. E.	4.43	4.22	3.86	4.26	3.76	1.61	2.19	2.07	2.56	1.84
Mujeres	Media	26,61	29,45	25,75	28,88	19,25	7,73	11,01	12,42	10,87	12,89
	D. E.	4.62	3.77	3.73	4.21	3.57	2.05	2.24	2.21	2.50	1.85

* $p \leq .05$



Gráfica 2
Medias de factores por sexo

General, y (8) Aptitud Deportiva. Como se observa, las medias de calificación resultaron ser mayores para los niños en los factores 6, 7, y 8. La media de calificación fue mayor para las niñas en el factor 5. La tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar sobre cada factor para niños y niñas.

Los resultados de la tabla 3 se muestran en la gráfica 2. Tal gráfica también incluye las calificaciones máximas para cada factor.

4. CONCLUSIONES

Los factores encontrados en esta investigación son 1) Cognitivo-Académico 1, 2) Social-Instrumental, 3) Emocional, 4) Responsabilidad Personal, 5) Moral, 6) Aptitud Física, 7) Personal Física General, 8) Aptitud Deportiva, 9) Cognitivo-Académico 2, y 10) Social-Interpersonal. Acerca de la validez del instrumento, podemos decir que el procedimiento de análisis factorial exploratorio permitió identificar una serie de factores que en general son consistentes con la teoría desarrollada sobre el tema, así como con los resultados de la investigaciones empíricas desarrolladas principalmente en los Estados Unidos con diferentes instrumentos. Como ya se mencionó arriba, diferentes autores han establecido que la autoestima mantiene una estructura multidimensional donde se pueden identificar una variedad de facetas o factores. Adicionalmente a que en la construcción del cuestionario participaron directamente los niños de la manera ya explicada, los factores encontrados se ajustan a los modelos teóricos propuestos así como a los resultados de las investigaciones realizadas; por ejemplo, al modelo elaborado por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976), y sus posteriores modificaciones desarrolladas por diferentes investigadores y señaladas por Byrne (1996): Habilidad Física, Apariencia Física, Relación con Compañeros, Relación con Padres, Lenguaje, Matemáticas, y Escolar General.

Los resultados de este estudio también apoyan el modelo propuesto por Hart y Damon (1986), quienes identificaron cuatro constituyentes del *Yo* con niños en la infancia media y final: Físico, Activo, Social, y Psicológico. Respectivamente, la descripción de estos factores es como sigue: Atributos físicos relacionados con actividades; capacidades en relación con otros; actividades con referencia a la aprobación de otros; y, conocimiento capacidades y actividades relacionadas con estados emocionales. Con el instrumento desarrollado por Andrade y Pick (1994) con niños mexicanos, encontraron confirmación de su propuesta de seis factores determinados previamente: Físicamente soy, cómo estudiante soy, con mis amigos soy, emocionalmente soy, moralmente soy, y, como hijo soy.

Como se muestra en la tabla 1, las cargas factoriales de todos los adjetivos es bastante alta. El resultado de la prueba de bondad de ajuste indicó que las calificaciones sobre el total de 46 reactivos se ajustan a la distribución de una curva normal por lo que es posible establecer medidas de posición relativa y de comparación con los sujetos en la muestra, así como con otros niños en poblaciones similares.

Por otro lado, como ya se mencionó, la consistencia interna de la prueba con los 46 adjetivos resultó bastante alta. A nivel de factores, aunque para algunos de ellos no se encontró el mismo grado de confiabilidad, en general podemos decir que ésta es

buena. Instrumentos semejantes como el Perception of Ability Scale for Students (Byrne, 1996), desarrollados también para niños en edad escolar, encontraron coeficientes alfa de .64.

Como ya se indicó, el procedimiento de análisis factorial permitió identificar dos factores diferentes con reactivos similares para el área cognitivo-académica; hallazgo que es consistente con la literatura existente donde claramente se encuentran factores específicos sobre autoconcepto o autoestima para diferentes áreas de conocimiento. De forma interesante, se encontraron más reactivos para el factor Cognitivo-Académico 1 que para el 2; resultado sobre el que sería importante determinar posibles explicaciones.

No obstante la similitud entre los factores identificados en otros estudios y los encontrados en el presente trabajo, también son claramente evidentes las diferencias. Por un lado, el número de factores encontrados es mayor en este trabajo que en los reportados por Byrne (1966) así como por Hart y Damon (1986), ya mencionados. No obstante, más importante aún, es el hecho de que los factores encontrados en este estudio reflejan características significativas constituyentes del propio *yo* de los niños en el contexto mexicano. Así, por ejemplo, los factores Moral, Responsabilidad Personal, y Emocional aparecen de manera explícita con los niños en esta investigación. De tal manera, podemos afirmar, que el instrumento desarrollado y los factores identificados son una contribución significativa para el conocimiento de uno de los elementos constitutivos de la personalidad-importante por sí misma, y por su relación con variables como el aprovechamiento en la escuela.

En cuanto al análisis comparativo entre los niños en función del tipo de escuelas, se encontró que sí existen diferencias significativas entre los factores; hallazgo que replica los resultados encontrados por Wylie (1963), y por Fanelli (1977) quienes plantean la importancia del contexto socioeconómico en el desarrollo de la autoestima. No obstante estos resultados, aunque estadísticamente significativas, las diferencias no implican que los niños mantengan un juicio de incompetencia o de no valor sobre sí mismos. En vez, podemos interpretar este resultado diciendo que los niños en escuelas públicas son más neutrales —tienen una autoestima media— en sus evaluaciones sobre sí mismos. En una revisión de investigaciones al respecto, Baumeister, Tice, y Huton (1989) encontraron que las calificaciones de autoestima se agrupaban en el rango medio y superior de puntajes posibles. Considerando las calificaciones en este estudio, podemos decir que los puntajes promedio bajos no reflejan una autoestima realmente baja, sino que es baja en términos relativos, no absolutos. Baumeister (1993), sin embargo, menciona que los sujetos con una autoestima alta son personas que mantienen una muy buena opinión sobre sí mismos.

Como ya se mencionó, de la serie de análisis de varianza sobre los puntajes en función del género, solamente se encontraron diferencias significativas para los factores Moral, Aptitud Física, Personal Física General, y Aptitud Deportiva. De manera interesante, las medias de calificación fueron mayores para los niños que para las niñas en cada uno de los tres últimos factores con excepción del factor Moral. Los resultados de autoestima sobre el factor Personal Física General son consistentes con los encontrados por Harter (1993), quién también encontró puntajes menores sobre medidas de

autoestima física en niñas en comparación con niños a partir del cuarto grado. Ella menciona que las niñas manifiestan un decremento sistemático en su percepción sobre atractividad física en comparación con los niños, y que este fenómeno parece estar relacionado con el estereotipo cultural sobre la apariencia femenina.

No obstante la consistencia de estos factores con los encontrados en otras investigaciones, los identificados en este estudio fueron obtenidos con un instrumento desarrollado con niños mexicanos y siguiendo un procedimiento que pretendía, sin ninguna determinación previa, identificar los conceptos utilizados por ellos sobre sí mismos, así como el valor de los adjetivos y frases que propusieron; aspecto dirigido a estudiar la autoestima más que el autoconcepto. No obstante, a fin de contar con un instrumento que pueda ser empleado válidamente principalmente en México, será necesario conducir más investigaciones al respecto a la vez que emplear muestras más grandes.

Acerca de la aplicabilidad del instrumento en otras culturas, ésto será posible solo si se llevan a cabo las adaptaciones necesarias fundamentalmente en cuanto a los adjetivos empleados. Por ejemplo, la palabra «gastalón» seguramente no tendrá el mismo significado con los niños mexicanos con quienes se identificó tal adjetivo, que para los niños de otros países. Así también, será necesario determinar los parámetros poblacionales para hacer los análisis y comparaciones requeridos.

El estudio sistemático de este constructo en relación con otros factores motivacionales dentro de nuestro contexto, viene a ser una prioridad. Como ya se mencionó, dentro de tales factores se encuentran las atribuciones que hacen los estudiantes ante situaciones de éxito y fracaso escolar. Considerando las investigaciones que demuestran la importancia de tales relaciones, así como la importancia del ambiente en su desarrollo, en una investigación comparativa llevada a cabo con maestros de nivel primaria de escuelas públicas y privadas Garduño (1998), encontró que los maestros de las escuelas públicas mantienen expectativas menores y atribuyen los fracasos de sus estudiantes a factores diferentes que los maestros de escuelas privadas. Así, la investigación en este campo y el desarrollo de programas para la promoción de la autoestima en niños es un tema que requiere un abordaje urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, P., & Pick, S. (1994). Una escala de autoconcepto para niños. En: R. Díaz-Guerrero, & A. Pacheco (Eds.), *Etnopsicología: Scientia Nova;* San Juan Puerto Rico: Editora Corripio.

Arbuckle, B. & Mackinnon, C. (1988). A conceptual model of determinants of children´s academic achievement, *Child Study Journal, 18,* 2.

Barling, J. (1982). Self-determined performance standards and locus of control beliefs in children´s academic performance. *Brithish Journal of Educational Psychology, 52,* 100-103.

Baumeister, R., (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem. En R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard.* New York, NY: Plenum Press.

Baumeister, R., Tice, D., & Huton, D. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality, 57,* 547-579.

Bednard, R., Wells, G., & Peterson, S. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, D. C.: APA.

Branden, N. (1989). *Como mejorar su autoestima*. México D. F.: Paidós.

Brookover, W., Erickson, E., & Joiner, L. (1967). *Self-concept of Ability and School Achievement III*. Cooperative research project, No. 2831: Michigan State University.

Brown, J. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bryan, T. & Pearl, R. (1979). Self-concept and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 223-226.

Burnett, P. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools, 31*, 2, 167-171.

Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology, 78*, 6.

Campbell, J., & Lavallee, L. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. En: Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle o Low Self-Regard*. New York, NY: Plenum Press.

Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology, 1*, 25-54.

Covington, M. (1983). Motivated cognitions. En: Paris, S. G., Olson, G., Stevenson, H. (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Fanelli, G. (1977). Locus of control. En: S. Ball (Ed.), *Motivation in Education*. New York, NY: Academic Press.

Fielstein, E., Klein, M. S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., & Leitenberg, H. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive Therapy and Research, 9*, 4, 381-398.

Fincham, F. & Barling, B. (1978). Locus of control and generosity in learning-disabled, normal achieving, and gifted children. *Child Development, 49*, 530-533.

Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 311.

Garduño, L., & Lozano, A. (1996). Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea real en matemáticas entre niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista Mexicana de Psicología, 13*, 1.

Garduño, L. (1998). Atribuciones y expectativas de maestros de primaria sobre situaciones de éxito y fracaso académico de sus estudiantes. *Extensiones, 5*, 1.

Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.

Goldberg, M., & Cornell, D. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third grade students. *Journal for the Education of Gifted, 21*, 2, 179-205.

González, R., Valle, A. Suárez, J., & Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa, 17*, 47-70.

González, M. C., & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra (España): Ediciones Universidad de Navarra.

Gray, E. (1989). *Self-Esteem: Exploring its dimesions and its life-span implications*. Doctoral Student Dissertation. USA: The University of North Texas.

Hart, D., & Damon, W. (1986). Developmental trends in self-understanding. *Social Cognition, 4* , 4, 388-407.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle o low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

King, D., & Klockars, A. (1983). Bipolar adjective rating scales for self-description; reliability and validity data. *Educational and Psychological Measurement, 43*, 879-886.

Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh - Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 4.

Marsh, H.(1993) Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*, 4, 59-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a in a small pond even if you don´t learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1.

Miller, J. (1996). Culture and the self: Uncovering the cultural grounding of Psychological theory. En: J. G. Snodgrass & R. Thompson (Eds.), *The Self Across Psychology*. Annals of the New York Academy of Sciences, 18.

Muñiz, A. (1994). Concepto de los padres y autoconcepto del niño. En *La Psicología Social en México, 5*. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Mruk, C. (1998). *Autoestima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Descleé de Brower, S. A.

Naylor, F. (1971). The characteristics of semantic space in a sample of young children. *Australian Journal of Psychology, 23*, 161-165.

Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Pelham, B. & Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 672-680.

Ralph, J. & Mineka, S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 2, 203-215.

Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rosenberg, M. & Kaplan, H. (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson, Inc.

Scher, M. (1990). *Self Concept: Reaching the Affective Child*. Exit Project. Reference Materials: Indiana University at South Bend.

Schunk, D. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22,* 208-220.

Servin, T. (1994). Validez de constructo de la escala de autoconcepto de Piers-Harris. En *La Psicología Social en México, 5,* 76-82. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Shavelson, R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En: R. Shwarzer, (Ed.), *Anxiety and Cognitions.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 3, 407-441.

Skaalvik, E. (1997). Issues in research on self-concept. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achivemement, 10,* 51-97. Greenwich, CN: JAI Press.

Skager, R. & Kerst, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective. En: A. M. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem.* Berkeley, CA: University of California Press.

Vidali, J. (1976). Reliability of the semantic differential under practical conditions. *Psychological Reports, 39,* 583-586.

Wylie, C. (1963). Children's estimate of their schoolwork ability, as a function of sex, race and socioeconomic level. *Journal of Personality, 31,* 203-224.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 199-220

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROSPECTIVA[1]

C. Vélaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego

RESUMEN

El artículo presenta los resultados y conclusiones de una investigación sobre lo que los orientadores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid piensan, sienten y esperan sobre su desarrollo profesional. Este constructo se ha definido y analizado a partir de seis dimensiones fundamentales: 1) Definición del espacio profesional, que incorpora dos subdimensiones: *1.1)* funciones del orientador *(las prescritas por la normativa; las demandadas por la comunidad escolar; las que efectivamente realizan; y las que consideran inviables en la situación actual de los centros, pero importantes); 1.2.)* condiciones laborales y recursos; *2)* Formación (inicial y permanente); *3)* Participación; *4)* Promoción; *5)* Organización profesional y *6)* Consideración social de la profesión. *De los resultados del estudio derivan algunas conjeturas plausibles sobre el modelo de intervención psicopedagógica en la práctica, que contrasta con el modelo de intervención que propugna una concepción moderna de la Orientación educativa (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo).*

ABSTRACT

This article shows the results and conclusions of research regarding what Secondary Education guidance counsellors from the Madrid Region think, feel and expect from their professional development. The present work has been defined and analyzed based on six fundamental dimensions: 1) Definition of professional sphere, that includes two sub-dimensions: *1.1)* Functions of guidance counsellors *(those prescribed by the rules; those that the school com-*

1 Este proyecto fue seleccionado y financiado por el Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa del C.I.D.E., en su convocatoria de 1996.

munity demands; those that are in fact implemented; and those that are considered important even if they are impossible to be currently implemented); 1.2) labor conditions and resources; *2)* Training *(initial and continuing); 3)* Participation; *4)* Promotion; *5)* Professional Organization and *6)* The social acknowledgment of this profession. *There are some plausible predictions that may be derived from the results of this study about the model of psychopedagogical intervention in practice, that contrasts with the model of intervention that advocates a modern conception of educational Guidance (of collaboration among professionals, focused on prevention and within the curricular framework).*

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Procede en primer lugar justificar y definir el problema, explicitar el marco teórico que ha fundamentado el estudio, así como especificar los objetivos generales de investigación.

1.1. Planteamiento del problema y propósito general del estudio

La Orientación Educativa constituye uno de los factores de calidad enunciados en el Título IV de la L.O.G.S.E. (1990). En los Institutos de Educación Secundaria, el desarrollo de las previsiones en esta materia supuso la introducción en los centros de un nuevo Departamento y de un nuevo perfil profesional. A lo anterior hay que unir la existencia de un referente nuevo para la intervención orientadora, derivado del marco teórico-práctico de la Reforma educativa. Todo ello ha configurando un escenario no exento, a su vez, de nuevos problemas y retos, relacionados con la inserción de los orientadores en la estructura organizativa y pedagógica de los centros, así como con la posible carrera profesional de una especialidad, la psicopedagogía, relativamente nueva dentro de la función pública docente. Además, las expectativas de muchos docentes, alumnos, directivos y familias siguen respondiendo en muchos casos al enfoque tradicional de orientación escolar asimilable al modelo remedial o terapéutico, destinado a «individuos» con problemas, y que lleva a cabo un especialista cuya relación profesional con el profesorado es asimétrica.

Por el contrario, el modelo de intervención orientadora que deriva del espíritu de la L.O.G.S.E., y que se presenta como referente actual de la práctica profesional, se caracteriza más bien por su carácter preventivo, destinado a todo el alumnado, global «integrado en el currículo», comprensivo, institucional o incardinado en las distintas instancias del sistema educativo «aula, centro y sector», y que ha de llevarse a cabo en un contexto de colaboración entre profesionales de igual estatus. De hecho, la normativa establece que el orientador ha de desempeñar en el centro sus funciones en el marco del Claustro, de la Junta de profesores, del Departamento de Orientación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica. El orientador es considerado desde esta perspectiva, como un agente de innovación y cambio educativo (Rodríguez Espinar, 1998).

Desde la descripción sintética de este complejo escenario cabe deducir que el futuro de la Orientación educativa, entendida como factor de calidad de la educación, se

está decidiendo no tanto en las declaraciones de intenciones legislativas, cuanto en su desarrollo en la práctica. Y éste está indefectiblemente unido a las actitudes, expectativas y percepciones que los orientadores tienen de su actividad profesional. Dicho de otra forma, de cómo se «representan» a sí mismos como profesionales, en función a su vez, de la imagen que otros «alumnos, profesores, directivos, familias, Administración educativa» les devuelven, del marco de funciones que se les haya atribuido y de las condiciones de trabajo en que las desempeñan, entre otros factores.

A partir de las consideraciones anteriores, en esta investigación adoptamos como propósito general la realización de un análisis de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria, que permitiera aportar información y propuestas basadas en un conocimiento más profundo —basado en un análisis cuantitativo y cualitativo— y directo —derivado de la opinión de los propios profesionales— del desarrollo real de la intervención orientadora en los Institutos de Educación Secundaria.

1.2. Marco teórico

El estudio se inscribe en una línea de investigación educativa «el desarrollo profesional docente» que cuenta ya con un notable cuerpo teórico y empírico (Villar Angulo, 1990; Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 1993; González Blasco y González-Anleo, 1993; Imbernón, 1994; Marcelo, 1996; González Muñoz y cols.; De Miguel y cols., 1996, entre otros) si bien constituye, por otro lado, una aportación novedosa, al no existir hasta la fecha en nuestro país investigaciones específicamente centradas en la figura profesional del orientador. Por otro lado, se adopta la perspectiva propia de una evaluación de necesidades. Sobre ambas dimensiones —sustantiva y metodológica— es preciso realizar algunas consideraciones de partida para precisar los objetivos de esta investigación.

En primer lugar, y con el fin de establecer los términos en los que se va a tratar el tema, cabe decir que existe una diversidad de criterios y enfoques en relación con el concepto mismo de *desarrollo profesional* (Villar Angulo, 1990; De Miguel, 1993 y 1996), aún poco definido entre la mayor parte del profesorado. En cualquier caso, hemos encontrad un amplio consenso al considerar el desarrollo profesional del docente (en nuestro caso, del orientador/a) como un proceso de perfeccionamiento que debe concentrarse en la mejora de una serie de frentes:

— La clarificación de funciones
— La formación (inicial y/o permanente).
— La participación.
— La promoción.
— La organización profesional.
— La consideración social de la profesión.

Junto a lo anterior, situar el problema del desarrollo profesional pasa por considerar que la motivación intrínseca o satisfacción por el trabajo bien hecho y sus resulta-

dos no parecen ser un estímulo suficiente en ninguna profesión. En el caso de los docentes/orientadores, la indefinición de la propia profesión (Álvarez Rojo, 1994), la incesante demanda de nuevas competencias profesionales (Ives, 1991; Villar Angulo, 1990 y 1992), la indefinición o ausencia de posibilidades de promoción profesional, la escasez o carencia de asociaciones y organizaciones a través de las que vertebrar y promover la profesión (Repetto, Rus y Puig, 1994), y un insuficiente reconocimiento social a su labor (M.E.C., 1994; OCDE, 1994), explican en gran medida la falta de estímulos y el malestar de los docentes/orientadores (Esteve, 1987; Zubieta, 1992).

Pero además, el ejercicio de la profesión en un contexto de reforma profunda del sistema educativo como la promovida por la LOGSE (especialmente en Educación Secundaria) supone unas dificultades y demandas adicionales dirigidas a los profesionales de la docencia y la orientación que el sistema debe atender arbitrando medidas adecuadas (Escudero y López, 1992; Marcelo, 1994; Álvarez Rojo, 1994; Imbernón, 1995). Esto se hace más necesario, si cabe, cuando se trata de incorporar un nuevo perfil profesional al centro, como es el caso de los orientadores de Educación Secundaria, sobre el que se han generado múltiples, complejas y, muchas veces, inadecuadas expectativas por parte de la comunidad educativa (Selvini Palazzoli, 1990; Escudero y Moreno, 1992).

Sin olvidar las medidas para el desarrollo profesional docente propuestas por la Administración educativa «cabe citar en este sentido las iniciativas desarrolladas a partir de la propuesta de las 77 medidas para la calidad de la enseñanza (MEC, 1994)» también nos hemos remitido a otra forma de plantear el estudio de la docencia o la orientación como profesión, que ha ido emergiendo a lo largo de las dos pasadas décadas. Se trata de un cambio de perspectiva en la investigación sobre el tema, que ha pasado de un enfoque puramente psicológico o sociológico de la profesión vista «desde fuera», a un enfoque más antropológico e introspectivo (Feiman-Neiser y Floden, 1989). Así, el tema se focaliza cada vez más en cómo los propios docentes u orientadores perciben su propia profesión y en cómo ellos mismos desearían afrontar el cambio o mejora de esa situación.

Además, dado que hay una demostrada simbiosis entre el trabajo de los docentes/orientadores y la aplicación de políticas educativas (lo uno hace posible o imposible lo otro), el conocimiento de la «*cultura profesional*» predominante, no sólo permitirá predecir en mayor medida cómo los profesionales van a responder a determinada política educativa, sino también posibilitará arbitrar medidas para desarrollar y mejorar el ejercicio de la profesión (Imbernón, 1994; Feiman-Neiser y Floden, 1989).

1.3. Objetivos de investigación

Definido el problema de investigación y partiendo de los planteamientos expuestos para su justificación y fundamentación, los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

1) PRIMER OBJETIVO GENERAL: *Analizar la situación profesional (funciones, formación, promoción, organización, condiciones laborales y recursos), de los orientadores/as*

de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, así como sus expectativas y actitudes respecto a la misma. Este objetivo general se operativizó en objetivos más concretos que clasificamos en tres grupos:

- *En relación con las **funciones** de los orientadores:*

  a) Identificar y priorizar las demandas de intervención psicopedagógica que reciben en su ámbito de trabajo: el Instituto.
  b) Comparar dichas demandas «reales» con las funciones que la legislación asigna al orientador en el centro (para saber si son coincidentes o si, por el contrario, obligan al orientador a trabajar en dos frentes).
  c) Identificar las funciones que, desde su experiencia profesional, consideran prioritarias.
  d) Conocer y valorar las tareas que realmente realizan durante su jornada laboral, estimando y ponderando el tiempo dedicado a cada una de ellas.
  c) Identificar las necesidades (de formación, información, asesoramiento, organización, etc.) que manifiestan tener los orientadores para poder llevar a cabo satisfactoriamente sus funciones.

- *En relación con las **condiciones de trabajo** de los orientadores:*

  f) Recoger y analizar las «necesidades comparativas» de tipo profesional-laboral para poder equiparase con los docentes de Educación Secundaria.
  g) Conocer sus condiciones laborales: horario de trabajo, cómputo horario asignado por la Inspección a sus tareas, recursos materiales y humanos con los que cuentan.
  h) Identificar el nivel de satisfacción que manifiestan con las condiciones y medios en y con los que desempeñan su trabajo.

- *En relación con la **carrera profesional** de los orientadores:*

  i) Identificar los rasgos que caracterizan la «identidad profesional» de los orientadores que desempeñan sus funciones en centros de distintas características de la Comunidad de Madrid.
  j) Conocer las expectativas de dichos orientadores con respecto a su desarrollo profesional, identificando las posibilidades de promoción existentes en la actualidad y sus propuestas de mejora de esta situación.
  k) Identificar su formación inicial, así como su forma de acceso a la función orientadora.
  l) Conocer la percepción que tiene el orientador de la consideración social de su profesión entre los distintos sectores de la comunidad escolar.

2) SEGUNDO OBJETIVO GENERAL: *realizar propuestas de mejora del desarrollo profesional de los orientadores/as.*

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, son numerosos los autores que han alertado acerca de las dificultades que plantea la investigación sobre la cultura profesional docente (Lampert, 1981; Feiman-Neiser y Floden, 1989; Imbernón, 1994). Tratando de salir al paso de las observaciones más reiteradas por los citados trabajos, en esta investigación hemos optado por identificar la cultura profesional y sus necesidades a partir de las percepciones y demandas de los propios orientadores, analizando el desarrollo profesional de un sector específico de los docentes, los orientadores de centros públicos, y en una sola etapa del sistema educativo, la Educación Secundaria. Y todo ello desde la perspectiva propia de una «evaluación de necesidades», como punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman solución (Tejedor, 1990). Concretamente, se diseña una evaluación de necesidades retrospectiva y colectiva, que toma como población de referencia a los orientadores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y de corte transversal.

El diseño general del estudio responde a la intención de realizar una evaluación de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores que considere las distintas dimensiones identificadas en este constructo —*definición del espacio profesional, formación inicial y permanente, promoción, participación y organización profesional, y consideración social de la profesión*— adecuándose a su complejidad. Con este fin se ha optado por un *diseño mixto*, que incorpora tanto una aproximación centrada en la cuantificación de la recurrencia y extensión de los principales aspectos de la problemática que nos ocupa —*estudio cuantitativo*—, como una aproximación más centrada en los aspectos de interpretación y comprensión de los discursos y de los mismos hechos —*estudio cualitativo*—. Ambos estudios están estrechamente relacionados en cuanto constituyen momentos esenciales en la estructuración y explicación sistemática del objeto de estudio y son descritos, sintéticamente, a continuación.

2.1. Estudio cuantitativo

De acuerdo con los objetivos específicos de recogida extensiva de información sobre la población, se diseña un estudio tipo *survey*, empleando el método de encuesta por correo utilizando un cuestionario estructurado dirigido a los orientadores.

El instrumento de recogida de datos fue elaborado específicamente para la presente investigación. Definidas las dimensiones y subdimensiones del dominio objeto de estudio —desarrollo profesional de los orientadores— se elaboraron las preguntas que agotaran, por un lado, el contenido de dicho dominio y, por otro, los factores y variables que permitieran caracterizar la situación y el contexto profesional de cada orientador/a. Una vez confeccionada la versión inicial del cuestionario se procedió a una *aplicación piloto* sobre una muestra reducida de orientadores (n=12), con el fin de asegurar que el instrumento no resultaba ajeno en forma o fondo a la población destinataria, o difícil de responder por alguna causa.

En su versión final el cuestionario consta de un total de 51 preguntas, cerradas, semicerradas (con clave dicotómica, de opción múltiple de respuesta o escalas tipo Likert) y abiertas, agrupadas conforme a las siguientes dimensiones:

- *Datos personales y profesionales del orientador.*
- *Contexto en el que desarrolla su trabajo el orientador*: cuestiones relativas a las características básicas de los Institutos y, específicamente, del Departamento de Orientación.
- *Jornada y horario laboral del orientador*: tipo de jornada, ajuste al horario laboral, situación con respecto a otros profesionales, cómputo oficial de tareas (lectivas/complementarias).
- *Funciones o tareas del orientador*: cuestiones el sobre grado de conocimiento/aceptación de sus funciones entre el profesorado, su valoración de las competencias asignadas por la normativa, tareas a la que principalmente dedica su tiempo en el Instituto, actividad orientadora fundamental no viable en su centro, docencia —área o materia impartida, horas semanales y valoración de la adecuación al perfil profesional—, así como importancia, viabilidad y adecuación al perfil profesional de las tareas que la comunidad escolar le demanda al orientador/a.
- *Desarrollo profesional de los orientadores.* Las preguntas se organizan en cinco subdimensiones: a) Consideración social de la profesión; b) Organización profesional; c) Participación de los orientadores en la definición de su profesión; d) Promoción; y e) Formación.

El cuestionario fue enviado por correo a la totalidad de orientadores de Institutos públicos de la Comunidad de Madrid en los que se imparte el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria —N=300— previo contacto telefónico establecido con cada orientador/a[2] (en dicho contacto, además de presentar el estudio se le ofrecía la posibilidad de recibir/enviar la encuesta por correo o bien que un aplicador le visitara en su centro).

El análisis estadístico de datos «descriptivo e inferencial» se realiza sobre un total de 110 cuestionarios respondidos (Índice de respuesta superior al 36%). Se trabaja por tanto con una muestra de carácter incidental pero suficientemente amplia como para aportar credibilidad a las conclusiones del estudio.

El Plan de análisis de datos se realizó desde dos perspectivas. Por una parte se ha realizado un estudio descriptivo de todas las variables, obteniendo unos índices que se concretan, según su pertinencia en *distribuciones de frecuencias, medias aritméticas, desviaciones típicas y correlaciones, con las correspondientes representaciones gráficas.* Por otra parte, se realizaron *análisis inferenciales: contrastes de medias para grupos independientes y correlacionados (t de Student) o Análisis de Varianza en diseños de medidas repetidas.*

---

2 La fuente que permitió localizar a la población objeto de estudio fue el Directorio de Institutos publicado en el «*Cuaderno informativo sobre la Educación Secundaria Obligatoria*» (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1998).

2.2. Estudio cualitativo

En la aproximación cualitativa al objeto de estudio se optó como técnica específica por el *Grupo de Discusión*. Esta técnica, como se sabe, facilita la aparición de *discursos circundantes*, así como el contraste entre las diferentes posturas y opiniones de los individuos participantes y la negociación de identidades dentro del grupo.

Se constituyeron 6 *Grupos de Discusión*, integrados por orientadores. La selección de sujetos se llevó a cabo entre los numerosos profesionales de la orientación que habían mostrado interés por participar en el estudio. Si bien en la selección inicial no se consideraron estrictamente variables diferenciales, sí se tuvieron en cuenta en el diseño de la composición de cada grupo ciertas condiciones que asegurasen un *target* equilibrado: género, edad, formación/titulación, años de experiencia profesional en el sistema educativo (general) y años de experiencia como orientador. Participaron en esta fase de la investigación un total de 40 orientadores, distribuidos en grupos cuyo tamaño osciló entre los 5 y los 9 participantes.

Al analizar el discurso no se ha seguido un modelo previo único, ni se ha partido de categorías rígidas, sino que se ha procedido desde un modelo particularizado al fenómeno objeto de estudio: el desarrollo profesional. Si el *discurso* se define como ese «*lugar*» donde aparecen y se articulan los significantes, el objetivo era permitir o facilitar que el *discurso* de los orientadores nos «*hablase*» de forma significativa. Como investigadores hemos dejado que el *discurso* aparezca y se cierre por si mismo (*ley de clausura*, que se produce una vez la repetición o recurrencia ha dejado de ser significativa). Del mismo modo se ha atendido a los *vacíos* o «*silencios del discurso*» o a los elementos más intangibles de las opiniones, que pueden aproximar interpretaciones sobre las actitudes menos evidentes de los orientadores.

3. CONCLUSIONES GENERALES Y LIMITACIONES

La investigación recoge amplia información acerca del perfil personal y profesional de los orientadores de la muestra (Tabla I) y de los Institutos de Educación Secundaria en los que trabajan, pero razones de espacio en este artículo nos impiden referirnos a todos estos datos si queremos mostrar las conclusiones sustantivas de la investigación, por lo que remitimos al lector a la Memoria de investigación (C.I.D.E., 1999).

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ORIENTADORES

- Distribución equilibrada por género, y con un promedio de edad de 44 años.
- Titulación: Pedagogía o Psicología (combinada con Magisterio).
- Acceso a la plaza: sólo 1/3 por concurso-oposición libre.
- Prácticamente la totalidad con experiencia docente previa.
- Más del 40% ha ejercido cargos directivos (Director/Jefe de Estudios).
- 7 años de experiencia en el puesto (3 en el centro actual).
- Propietarios de la plaza con destino definitivo.
- Mayoritariamente Jefes del Departamento de Orientación.

Asimismo, hemos obtenido información relevante acerca de la opinión de los orientadores sobre las funciones que les atribuye la normativa vigente (importancia, viabilidad y adecuación a su perfil profesional), las funciones a las que dicen dedicar fundamentalmente su tiempo, las funciones más demandadas por los distintos sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, tutores, profesores, equipos directivos, etc.) y aquellas funciones orientadoras que, pareciéndoles importantes, no pueden llevar a cabo.

Antes de exponer las conclusiones obtenidas, ha de reseñarse un hecho importante —que constituye también la principal limitación del estudio— y es que la única fuente de información manejada ha sido los orientadores. Por razones relativas al deseo de profundización del estudio —más que de extensión— y por las limitaciones temporales, materiales y estructurales con las que cuenta todo equipo no institucional de investigación no hemos llegado a contrastar las opiniones de los orientadores con las de tutores, equipos directivos, alumnos y padres, lo que nos proponemos subsanar iniciando un segundo estudio. Por otra parte, las exigencias iniciales de confidencialidad en la respuesta, han dificultado llevar acabo un análisis documental de planes y programas de orientación y tutoría. En consecuencia con lo anterior, esta investigación podría denominarse también, «*lo que los orientadores esperan, piensan y sienten acerca de su desarrollo profesional*», y en este marco deseamos que se interpreten cada una de las conclusiones generales que se exponen agrupadas en las siguientes dimensiones de lo que hemos dado en llamar «desarrollo profesional»:

A) Definición del espacio profesional:
  a.1. Funciones
  a.2. Condiciones laborales y recursos (espaciales, materiales y humanos) de que disponen.
B) Consideración y reconocimiento profesional.
C) Formación.
D) Promoción.
E) Participación y organización profesional.

El análisis de los datos obtenidos sobre estas dimensiones nos ha permitido formular algunas conjeturas acerca del *modelo de intervención psicopedagógica dominante en la práctica*, que expondremos al final de estas páginas.

A) Definición del espacio profesional de los orientadores:

La difícil conquista de un espacio propio está relacionada con factores diversos: a) La resistencia que todo sistema educativo muestra ante la incorporación de algo nuevo, en este caso el Departamento de Orientación y la figura del orientador (menor en los centros que antes ofertaban ya Formación Profesional, y mucho menor, cuando se trata de centros de nueva creación); b) Los orientadores perciben que muchos profesores les han considerado «*como los portadores, vigilantes o ideólogos de la Reforma*», como «*representantes del Ministerio*», y si la Reforma encuentra fuertes resistencias, estas contagian a la figura del orientador; c) Esto se ha agravado porque, según sus palabras,

«nadie se ha ocupado de preparar nuestra llegada»; d) La comunidad escolar valora el trabajo educativo tomando como criterio dominante la docencia directa, función en todo caso secundaria en la labor del orientador; e) El viejo estereotipo del «psicólogo» escolar dificulta una representación adecuada de la figura del orientador o, al menos, puede distorsionarla.

a.1. Funciones del orientador:

El tema de las funciones es complejo, por lo que hemos tratado de abordarlo desde distintas perspectivas. Nos vamos a referir aquí a las conclusiones que se extraen de la consideración conjunta de: 1) la valoración que hacen los orientadores de las funciones que les asigna la normativa (R.O.C. 83/ 1996 y Circular de 30/4/1996); 2) aquellas funciones o tareas a las que dedican fundamentalmente su tiempo; 3) las funciones que les demanda la comunidad escolar de su Instituto; y 4) las funciones que, siendo importantes, no pueden desempeñar por distintas razones.

TABLA 2
PERCEPCIÓN DE FUNCIONES Y DEFINICIÓN DEL ESPACIO PROFESIONAL DEL ORIENTADOR

- Funciones normativas adecuadas al perfil profesional, pero muy amplias y ambiguas.
- Las funciones normativas consideradas por los orientadores más importantes, les parecen también las menos viables en la situación actual de los I.E.S., y viceversa.
- La función docente debe regularse: si se ha de impartir docente en materias y con carga docente adecuada.
- Alumnos y familias son los principales destinatarios de su intervención, seguidos de los tutores.
- Tareas más frecuentes: docencia, información académica y profesional (a alumnos y familias) y planificación (PAT y POAP).
- Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en la actividad profesional.
- Las demandas de los otros profesionales son muy variadas, y tienen más carácter remedial que preventivo.

- *Valoración de las funciones prescritas en la normativa:*

— La mayoría de los orientadores advierte que el problema reside en la ambigüedad de interpretación de sus funciones, así como en su aplicación. Aunque algunos consideran que se les han asignado demasiadas funciones, la mayoría está de acuerdo en que si el Departamento de Orientación se dotase de acuerdo a la normativa y sus miembros se implicaran, las tareas podrían distribuirse mejor y no resultarían tan excesivas.

— La amplitud y versatilidad de sus funciones conduce a la dispersión y a la necesidad de «*improvisar*» con demasiada frecuencia. Con otro efecto negativo: la utilización del orientador/a como «*comodín*», lo que se manifiesta de forma evidente en la organización de los horarios del Instituto.

— Se puede decir que los orientadores consideran importante para la calidad de la Orientación en el centro el conjunto de funciones establecidas en la normativa. No obstante, destaca la importancia concedida al siguiente conjunto de funciones: la *contribución al desarrollo y evaluación del Plan de Orientación Académica y Profesional; La colaboración en la prevención y detección de problemas de aprendizaje; La elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial; El asesoramiento y apoyo a los tutores y a la Comisión de Coordinación Pedagógica.*

— Siendo esto así, es significativamente pesimista la percepción que tienen de la posibilidad de realizar dicho conjunto de funciones en el contexto de su Instituto (la mayoría son consideradas poco viables). Así, no se pone en cuestión la importancia de las funciones asignadas, sino su viabilidad. En concreto, las funciones consideradas de más difícil realización son, ordenadas de menor a mayor viabilidad: 1) *Promover la investigación educativa en el seno del D.O.; 2) Colaborar en la aplicación de adaptaciones curriculares individuales; 3) Asesorar al profesorado en la adopción de medidas educativas preventivas o específicas adecuadas a todo el alumnado; 4) Colaborar con los Departamentos en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual.* Sólo dos tareas aparecen como manifiestamente viables: *la elaboración del Plan de actividades del D.O. y de la Memoria final del curso.*

— La conclusión general que se extrae de esta situación es que, aunque no podemos hablar de una situación generalizable a todos los centros, sí se aprecia una mayor dificultad para llevar a cabo tareas de coordinación (con órganos docentes, de dirección y/o organización) y, a cierta distancia, para trabajar en la atención a la diversidad (adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje en general) o para planificar o programar la intervención (tutorial y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje). Se trata de tareas que, a nuestro juicio, son cruciales en el modelo de intervención que propugna, no sólo la normativa vigente, sino también una concepción moderna de la Orientación.

— Con respecto a la función que, al menos aparentemente, resulta más controvertida en el actual debate profesional de los orientadores —*la función docente*—, el estudio nos permite llegar a las siguientes conclusiones generales: Casi la totalidad de los orientadores imparte docencia (el 94,5% de la muestra así lo afirma); La mayoría imparte «Introducción a la Psicología» (casi el 32%) ó «Transición a la vida activa» (el 39%), y un 26% dice impartir ambas. También hay orientadores que están impartiendo «Sociedad, cultura y religión (14,5%), «Técnicas de estudio y trabajo intelectual» (11,5%) o «Ética» (6,7%). El promedio semanal es de entre 4 y 5 horas de clase. En principio, parece que los pedagogos muestran una actitud más favorable a la docencia que los licenciados en Psicología. Teniendo en cuenta la amplia experiencia anterior como docentes que tienen los orientadores de la muestra, la docencia es para ellos una actividad fuertemente

connotada. Así, se aprecia cómo aquellos que se identificaron positivamente con el papel de profesor o que tienen un recuerdo gratificante de esa experiencia, parecen tener una actitud más favorable a la función docente del orientador. No parece haber unanimidad en lo que respecta a la adecuación de la función docente del orientador. En todo caso, y más allá de las preferencias o deseos personales, parece haber coincidencia en la necesidad de que se regule más y mejor la situación actual: si han de impartir docencia, que sea en materias que dominan y con una carga horaria que no impida o dificulte el desempeño de aquellas funciones que sí son centrales a la intervención orientadora. Esta sería la manera de salvaguardar las posibles ventajas de ser docentes además de orientadores, soslayando los inconvenientes más importantes que hoy acarrea dicha función.

- *Comparación de la valoración acerca de las funciones que prescribe la normativa, con las que les demanda la comunidad escolar y con aquellas a las que los orientadores dicen dedicar la mayor parte de su tiempo.*

En lo que respecta a las demandas de la comunidad escolar, se aprecian las siguientes tendencias:

— Los alumnos y sus familias son los sectores de la comunidad escolar a los que principalmente se dirige la intervención del orientador y, a bastante distancia de éstos, los tutores y la Inspección (en conjunto, un 80% de los orientadores de la muestra se manifiesta en esta dirección). Destaca sin duda la ausencia de demandas por parte de los profesores que no son tutores, o de los órganos de dirección y de coordinación docente del Instituto.
— Si nos centramos en el tipo de intervenciones destinadas a cada sector de la comunidad escolar, se observa lo siguiente: 1) En relación con los alumnos, se concentran, por este orden, en la información académica y profesional (opciones tras cursar la E.S.O.), la atención personal y el diagnóstico individual; 2) En relación con las familias, la información académica y profesional; 3) Los tutores, demandan asesoramiento para la preparación de las sesiones de tutoría; 4) La Inspección reclama la elaboración de distintos documentos administrativos (que no se especifican).
— Se ha apreciado una fuerte coincidencia entre las intervenciones más frecuentes (destinadas como hemos visto de alumnos, familias y tutores) y la importancia que el orientador les atribuye. Manifiestan de hecho que las intervenciones que realizan con alumnos, familias y tutores les parecen importantes, viables y, además, adecuadas a su perfil profesional. A la vista de estas opiniones, se podría pensar que en principio el orientador responde con agrado —desde una perspectiva profesional— al trabajo que realiza en el centro. Sin embargo, esto no es exactamente así, a tenor de la información obtenida en los grupos de discusión que viene a completar lo dicho hasta aquí. Se quejan frecuentemente de que los orientadores son «*chicos para todo*». Se les remiten asuntos que corresponderían

a otros profesionales (Jefatura de estudios, Secretaría, tutores o Dirección). Los profesores, los tutores y/o el equipo directivo recurre a ellos cuando los problemas ya se han agravado mucho o tienen una solución difícil («les piden *milagros*»), solicitándoles soluciones rápidas y eficaces sin que ellos hayan podido intervenir en el proceso que ha llevado a la configuración del problema. Estas demandas de carácter remedial hacen que el trabajo del orientador tenga poco éxito. Por ello, aunque consideran importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional las demandas de alumnos, familias, tutores y equipo directivo, los orientadores están sin duda reclamando al mismo tiempo una mejor planificación y coordinación entre profesionales, y una mayor importancia a la función preventiva de la educación y de la orientación.

- *Funciones o tareas a las que los orientadores dicen dedicar fundamentalmente su jornada laboral en el centro: el núcleo de su actividad profesional:*

— Independientemente del tiempo que los orientadores dediquen a una u otra actividad, su trabajo en el Instituto se concentra en torno a un conjunto de tareas bien definido: *impartir docencia, atención/orientación a alumnos y padres, elaboración de planes o programas generales de orientación y tutoría (PAT y POAP), coordinación y/o asesoramiento a tutores, profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Equipo Directivo, evaluación psicopedagógica de alumnos/as y coordinación externa.*

— En términos generales, parece que los orientadores reparten su tiempo entre seis tipos de actividades fundamentalmente (por orden de dedicación: dar clase, ofrecer orientación personal y familiar, planificar, coordinar, asesorar y evaluar) dirigidas, por orden de dedicación, a alumnos, padres, tutores, profesores y órganos de dirección (ED) y coordinación (CCP). Dentro de esta tendencia general, se pueden destacar dos aspectos importantes a la hora de sacar conclusiones. Observamos cómo la docencia, la atención u orientación a alumnos y padres, seguida de cerca por la planificación de la intervención orientadora, parecen en general predominar sobre las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos. En lo que se refiere a la actividad de planificación, y sin querer llegar a una conclusión poco fundamentada, conviene dejar constancia de la ausencia de referencias a la tarea de elaboración del plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA), mientras que sí se contempla la planificación de la tutoría (PAT) y de la orientación académica y profesional (POAP).

- *Relación las funciones prescritas por la normativa, las demandadas por la comunidad escolar, las que concentran la mayor parte de la dedicación de los orientadores y aquellas que siendo consideradas importantes son consideradas poco viables en su centro:*

— Las funciones que los orientadores valoran como más importantes de entre las prescritas por la normativa (funciones relativas a la Orientación académica y

profesional, la intervención en problemas de aprendizaje de los alumnos, y el apoyo a la función tutorial), son también aquellas a las que dedican la mayor parte de su jornada laboral. Además guardan una estrecha relación con las principales demandas de la comunidad escolar.

— Si analizamos las funciones que establece la normativa, se observa cómo los verbos o acciones más frecuentes son «asesorar», «planificar», «coordinar», «colaborar» y similares. Sin embargo, este tipo de actividades —aunque las lleven a cabo— no son las que más aparecen entre las demandas de la comunidad escolar, ni entre las tareas en las que concentran su trabajo los orientadores (a excepción del asesoramiento a tutores). Los orientadores parece que básicamente «dan clase» (a alumnos), «informan» (a alumnos y familias sobre estudios y salidas profesionales), «diagnostican» (a alumnos), «atienden directamente problemas» (de los alumnos y, veces, de sus familias) y, se puede decir que en un segundo término, «planifican, apoyan y/o asesoran» (en la tutoría y la orientación académica y profesional). Además, y excepción hecha de la función docente, todas esas tareas o funciones les parecen importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional, pero reclaman una intervención más preventiva que remedial. No parece descabellado concluir que, al menos a la vista de la información de que disponemos, las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos están ocupando un papel poco relevante en la actividad profesional de los orientadores, al menos muy por debajo de la docencia, atención personal a alumnos y familias y de la planificación de la intervención orientadora (Tabla 1). Esta situación es sin duda contraria a las expectativas de los propios profesionales. Cabe preguntarse si esta situación no está poniendo de manifiesto que, en definitiva, el trabajo de los orientadores se está reduciendo, sobre todo, a las tareas que pueden realizar por sí solos, mientras que encuentran poco viables aquellas tareas que implican a otros profesionales del centro.

TABLA 3
TAREAS ORIENTADORAS FUNDAMENTALES POCO VIABLES

	Porcentaje de respuesta
Coordinación con o del Equipo Directivo, los Tutores y los Departamentos.	22.6%
Elaboración del Plan de Acción Tutorial.	8.1%
Orientación y seguimiento individual a alumnos/as.	9.7%
Asesoramiento para la realización de adaptaciones curriculares individuales.	6.5%
Atención a la diversidad (alumnos de integración y con dificultades de aprendizaje).	6.5%
Asesoramiento en la elaboración de programaciones y revisión de las mismas.	4.8%
Elaboración de programas de intervención y prevención del fracaso escolar.	4.8%

a.2. Condiciones laborales y recursos estructurales y organizativos

Las conclusiones se refieren en este caso a la valoración de una serie de aspectos recogidos en este estudio: a) La jornada laboral; b) La forma en que, a efectos administrativos, se computan sus tareas; c) Los recursos con los que cuentan para desempeñar su trabajo: recursos materiales y composición del Departamento de Orientación.

— Los orientadores están insatisfechos en general con sus condiciones laborales: perciben su jornada laboral (Gráfico 1) como no equivalente a la del profesorado (es partida y muy extensa) y un cómputo de sus tareas por parte de la dirección del Instituto y la Inspección basado en criterios poco claros y no siempre adecuados a su perfil profesional. concluyen que: no existe unanimidad en el criterio de cómputo, pues las mismas tareas se computan para unos orientadores como lectivas y para otros como complementarias; Los orientadores tienen una idea bastante clara y consistente de cómo debería hacerse (la mayor parte de las tareas que realizan deberían computarse como lectivas).

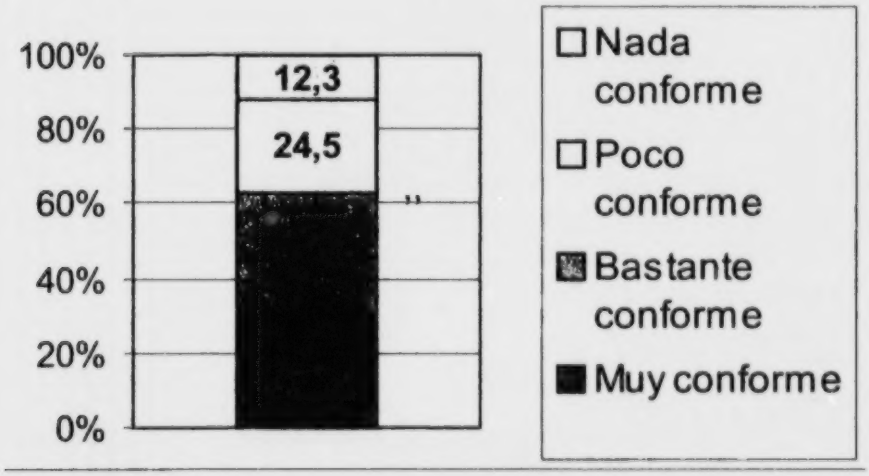


Gráfico 1
Grado de conformidad con el tipo de jornada laboral

— Casi la mitad de los orientadores consultados demandan mejoras en la dotación y estabilidad de los recursos humanos del D.O. (Tabla 4 y Gráfico 2). Les parece adecuado el diseño teórico del Departamento, sin embargo, en la realidad estos tienen importantes problemas: no cuentan con todos los recursos humanos que contempla la ley (en ningún centro se cuenta con dotación completa de profesorado, dos tercios de los Departamentos disponen de profesorado de ámbito definitivo, que en algo más de la mitad de los casos pertenecen a otro Departamento; un tercio de los centros tiene profesorado de ámbito provisional/interi-

no); la mayoría de los profesores adscritos al D.O. muestran una evidente falta de identificación y compromiso con él (los profesores de ámbito no están presentes, a veces ni siquiera físicamente, en el D.O., sino que están trabajando y se implican en el Departamento Didáctico que les corresponde por la materia que imparten).

TABLA 4
DOTACIÓN DE RECURSOS HUMANOS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Recursos Humanos		%	Situación	%
Profesores/a de Ámbito	Definitivos	67	Con plaza en D. O.	43,1
			Perteneciente a otro Depto.	23,9
	Provisionales - interinos/as	30,3	Con plaza en D. O.	7,3
			Perteneciente a otro Depto.	25,7
Profesores/a de área práctica		30,3	Definitivo en D. O. Perteneciente a otro Depto.	25,7 4,6
Profesores/a de Apoyo a Compensatoria		25,7		
Profesores/a de Pedagogía Terapéutica		40,4		
Profesores/a de Audición y Lenguaje		11,9		
Prof. de Formación y Orientación Laboral		21,1		
Prof. de Apoyo Técnico a la Comunidad		17,4		

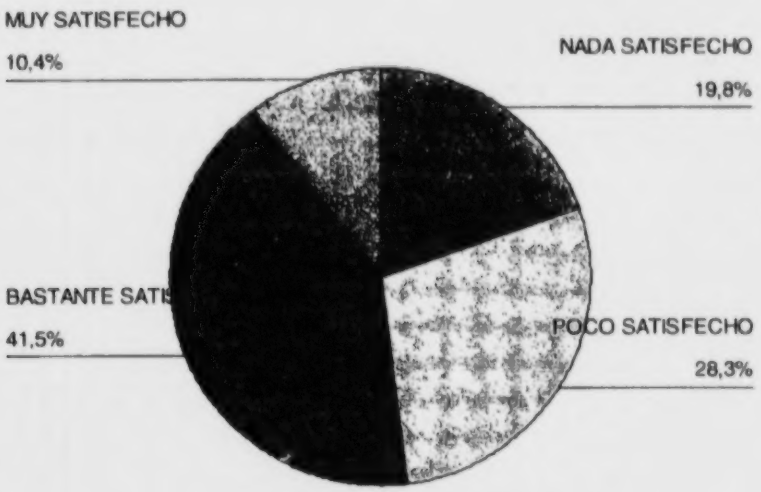


Gráfico 2
Nivel satisfacción dotación personal

— La mayoría de los orientadores desearía mejoras en la disponibilidad de recursos espaciales y materiales (despacho propio, recursos telemáticos, como correo electrónico y acceso a Internet y, muy especialmente, teléfono propio con línea directa al exterior).

B) Consideración y reconocimiento profesional por parte de la comunidad escolar

— Según los orientadores, los alumnos, los padres y los equipos directivos serían los agentes educativos que más valoran al orientador. Los profesores y las autoridades educativas serían, por el contrario, los que según ellos menos aprecian su trabajo. Los tutores, quedarían en un lugar intermedio. Los profesores, en cambio, muestran generalmente actitudes menos favorables hacia el trabajo orientador (temor de que el orientador complique su trabajo), la falta de reconocimiento o la indiferencia parecen ser bastante habituales entre ellos (Gráfico 3).

	Nulo	Escaso	Medio	Alto
Conocimiento	1,9	39,6	40,6	17,9
Aceptación	0	25,7	49,5	24,8

Gráfico 3
Conocimiento/aceptación de funciones del orientador por compañeros

— Los orientadores consideran que el «des-conocimiento» de su espacio profesional deriva a menudo en una falta de «re-conocimiento» del mismo, aunque destacan la alta valoración de su trabajo por parte de alumnos, familias y equipos directivos.Se cumpliría un principio muy extendido entre los orientadores, según el cual *«el orientador sólo es apreciado por quien conoce los beneficios de su trabajo»*.

TABLA 5
VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL ORIENTADOR

Sectores de la comunidad escolar	Valoración (escala 0 a 3)	
	$\bar{x}$	s
Alumnado	2.06	.65
Familias	2,05	.64
Equipo Directivo	2,03	.82
Tutores	1,99	.60
Profesorado	1,41	.61
Autoridades educativas (Administración)	1,37	.74

C) Formación inicial y permanente

— La mayoría considera que la formación inicial recibida (recordemos que ésta se refiere a estudios de Pedagogía, Psicología y/o Magisterio) les ha sido muy poco útil para el desempeño de su trabajo (Gráfico 4).
— Las demandas de formación permanente se centran en la *atención a la diversidad* entendida en sentido amplio y en las *técnicas o estrategias de asesoramiento o consulta*. Las modalidades de formación solicitadas por los orientadores se alejan de los cursos tradicionales, que las prefieren más ligadas a la práctica y al contacto entre profesionales, como las estancias e intercambios en/con otros Departamentos de Orientación.

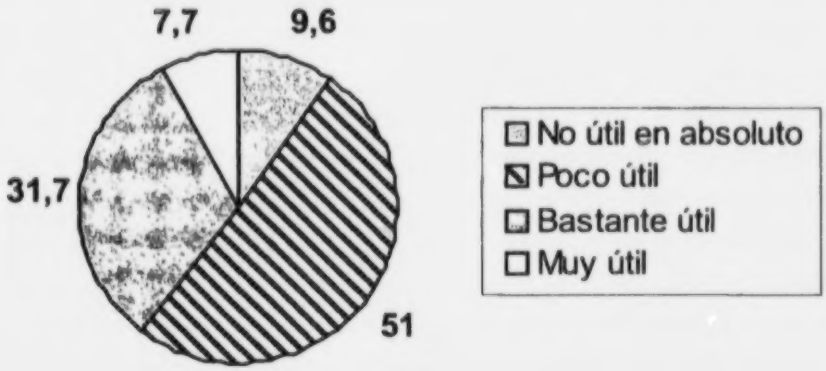


Gráfico 4
Utilidad de la formación inicial para el ejercicio profesional (%)

D) Promoción profesional

La mitad de la muestra afirma la inexistencia de posibilidades reales de promoción y casi un tercio afirma desconocer si esta posibilidad existe. Además, las posibilidades conocidas, o las propuestas de mejora en este sentido, parecen suponer en general un cambio de funciones o de cuerpo: docencia universitaria, acceso a la Inspección o incorporación a un Centro de Profesores y de Recursos.

TABLA 6
PERCEPCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN PROFESIONAL

¿Existen posibilidades?	%
No existen	51
Sí existen	19,4
Desconoce su existencia	29.6
Total	100

E) Participación y organización profesional

Se observa en general un desconocimiento grande de las posibilidades de organización profesional (más del 54% no conoce ninguna asociación profesional de orientadores), siendo minoría los orientadores que pertenecen a alguna asociación (sólo un 18%). Estos datos contrastan con la opinión generalizada (más del 77%) de que es bastante o muy importante que exista este tipo de asociaciones para el desarrollo de la profesión.

4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE SE INFIERE DE LOS DATOS: UNA CONJETURA A CONTRASTAR

Aunque ciertamente no estaba entre los objetivos centrales de esta investigación identificar el modelo de intervención psicopedagógica predominante entre los orientadores de la población estudiada, disponemos de información que apunta a que el modelo que en general parece más extendido —o mejor, el que dicen que «les es posible aplicar»— se aleja en cierta medida del modelo que propugna una concepción moderna de la Orientación (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del curriculo) y que, según los autores, se ha dado en denominar «modelo educativo», «modelo constructivista» o «modelo comprensivo de asesoramiento interviniendo por programas» (Vélaz de Medrano, 1998). La mayoría de los rasgos de este modelo teórico «deseable», están presentes en muchas de las publicaciones del M.E.C. sobre orientación e intervención psicopedagógica (recordemos, por ejemplo, el conocido «libro sepia» de 1990), aunque nos caben razonables dudas de que desde la Administración educativa se haya defendido, al menos consciente y

explícitamente, algún modelo frente a otros. Quizá por eso cabe preguntarse si la no priorización de las funciones de los orientadores se debe a una decisión de dejar abierta la intervención —como el currículo— o más bien a una falta de claridad con respecto al modelo más deseable.

Pero, aunque con excepciones notables, el modelo que parece estar siendo aplicado —creemos que por exigencias y limitaciones impuestas por las expectativas de la comunidad escolar y la realidad de los centros— recuerda en ciertos aspectos al tradicional modelo de servicios, en el que son frecuentes las intervenciones aisladas, realizadas por un «especialista» (relaciones asimétricas), con carácter remedial y como respuesta externa a unas demandas, y por lo tanto no siempre enmarcado en el Proyecto Educativo y Curricular del centro. Aunque se trata sin duda de una conjetura que habría que contrastar, son varias las razones que nos llevan a tomarla en consideración, y que se derivan directa o indirectamente de la información recogida en este estudio:

- La influencia que parecen tener las constantes demandas de atención individual y remedial por parte de alumnos, familias, tutores y profesores, en la configuración del trabajo cotidiano de los orientadores. Cabría también preguntarse entonces, si les queda tiempo para realizar otras funciones.
- El hecho de que, si ponemos en relación las necesidades de formación con las funciones de los orientadores, vemos cómo aquellas tareas a las que dicen dedicar más tiempo (docencia, información y orientación académica y profesional a los alumnos y a sus familias) son también —con excepción de la evaluación psicopedagógica— sobre las que parecen sentirse más preparados a juzgar por la poca demanda de formación permanente que reciben. Además, existe coincidencia en el hecho de que las funciones que realizan en menor medida (el asesoramiento y la coordinación de los agentes educativos) sean también las que concitan sus principales demandas formativas. ¿Sería descabellado suponer que en este caso se está haciendo realidad el principio de que tendemos a centrarnos en las tareas que mejor desempeñamos, relegando aquellas para las que nos sentimos menos preparados por temor a realizarlas mal?
- A ese principio explicativo del funcionamiento profesional, se le sumaría otro, según el cual los orientadores pueden estar encontrando mayores facilidades para realizar las funciones que no demandan la participación y colaboración de otros (como la atención directa a alumnos y familias), pues el trabajo educativo colaborativo resulta aún una tarea compleja por la falta de tradición, o por las resistencias que se encuentran todavía en los centros, entre otras posibilidades. Sin duda parecen optar por un ritmo lento y negociado de colaboración.

Si no disponemos aún de evidencia empírica para considerar que estas tendencias identifican el modelo de intervención psicopedagógica más extendido, desde luego sí ayudan a comprender las prácticas profesionales que parecen predominar entre los orientadores que han participado en este estudio. En todo caso, es importante reiterar que los orientadores no se sienten cómodos en modo alguno con la situación «posibi-

lista» que se acaba de describir. Y aunque no se lo hemos preguntado directamente, parece que tampoco lo están con el modelo de intervención que se infiere.

Con independencia de la dimensión del desarrollo profesional a la que nos refiramos, hay una conclusión de carácter más general que las hasta aquí expuestas y que impregna la opinión de los orientadores en todos aquellos aspectos por los que se les ha preguntado. Nos referimos a la ausencia de claridad que desprende toda su situación profesional. Esa ambigüedad en el modelo lleva a un *posibilismo* («hacemos lo que podemos») que a su vez acaba desembocando en *relativismo*. A partir de aquí son muchos los interrogantes que es preciso despejar, no sólo para mejorar el desarrollo profesional de los orientadores —que se puede decir sin temor a exagerar que no lo están teniendo fácil—, sino también para cumplir el principal objetivo de su presencia en el sistema educativo: la mejora de la calidad de la educación para todos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. y otros (1994): «El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente». *Qurriculum*, 5, pp. 85-106.

Armas, M. y Zabalza, M. A. (1996): «*Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la reforma educativa*». En «Dirección participativa y evaluación de centros». (pp. 609-619). Ed. Mensajero. ICE Universidad de Deusto, Bilbao.

Balbás Ortega, M. J. (1994): «*Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores*». En Villar, L. M. «Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas». PPU. Barcelona.

Benedetto, P. (1994): «Por un modelo de formación de orientadores» *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, pp. 9-22.

Blasco Sánchez, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994): «*Los análisis de necesidades de formación. Modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y la demanda formativa*». KRK, Oviedo.

Bonals Picas, J. y De Diego Navalón, J. (1996): «Ética y estética de una profesión en desarrollo» En Monereo, C. y Solé, I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid. Alianza *Psicología.*

De Miguel Díaz, M. (1993): «La Innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes» En Pérez Pérez, R. (Coord): *Profesionalización Docente y Reforma Educativa.* Asturias. C.A. de la UNED.

De Miguel Díaz, M.; Pascual Díez, J.; San Fabián Maroto, J.L.; Santiago Martínez, P. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa.* Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Dirección General de Renovación Pedagógica - Disposición del 30 de mayo de 1994 por la que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMEC, nº 22).

Escudero, J.M. y López, J. (1992): *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla. Antetipo.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Madrid. CAM

Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona. LAIA.

Federación de Enseñanza de CC.OO. Gabinete de Estudios (1993): *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid, MEC. CIDE.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1989): «The cultures of teaching», en Wittrock, M.C.: *La investigación en la enseñanza*. Paidós MEC, pp. 505-527.

González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Fundación Santa María. Ediciones S.M.

González Muñoz, Mª C.; Iniesta Oneca, A.; Martín Moreno, J.G.; Nieda Oterino, J.; De Prada Vicente, Mª D.; Urbón Montero, F. (1995): *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria: Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid. CIDE.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.

Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula, nº 4. Barcelona, Graó.

Ives, C. (1991): *Evaluación de destrezas y necesidades del profesional de la formación*. Madrid, Consultores Españoles.

LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-90).

Marcelo García, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.

Marcelo García, C. (1996): *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid. CIDE.

M.E.C. (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Repetto, E.; Rus, V. y Puig, J. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

Rodríguez Espinar, S. (1998): «La función orientadora: claves para la acción», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, nº 2, págs. 5-23.

Selvini Palazolli, M. y otros (1990): *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona. Paidós.

Tejedor, J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 8, nº 16.

Vélaz de Medrano, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*, Aljibe, Málaga.

Villar Angulo, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.

Villar Angulo, L.M. (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. Universidad de Granada.

Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992): *Satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Madrid. CIDE.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 221-247

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DE REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIA DE INSERCIÓN PROFESIONAL*

Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas
Universitat de Girona

RESUMEN

Constatada la influencia de las redes sociales en la inserción profesional de los titulados universitarios, este trabajo analiza 1) la importancia atribuida por los estudiantes a los lazos sociales como factor estratégico de acceso al empleo; 2) su inversión en capital social; 3) la rentabilidad de dicha inversión; y 4) la responsabilidad asumida por los profesores en ayudar a los estudiantes a construir y acceder a las redes sociales profesionales. Los datos presentados muestran que los estudiantes son conscientes de la importancia de los contactos personales en los procesos de inserción laboral, aunque sólo alrededor de un 30% procura extender su red de relaciones antes de la graduación. La inversión en capital social, antes y después de la graduación, está estrechamente relacionada con las expectativas de autoeficacia en la utilización de los lazos personales como vía de consecución de empleo y con las expectativas de inserción. Por su parte, los profesores no se sienten implicados, a nivel individual, en la construcción de las redes sociales de los alumnos, y consideran que ésta es una responsabilidad principal de los servicios de orientación universitarios.

ABSTRACT

Since job-transition processes of university graduates rely heavily on social networks for job finding, this study aims to examine 1) students' beliefs about the strategic role of social ties in job-placing; 2) their investment in social capital; 3) the return they obtain from their investment; and 4) the responsibility taken on by faculty in helping students to build and get access

* Esta investigación ha sido subvencionada por la Universitat de Girona.

to professional networks. Data show that students are aware of the influence that social ties play in job placing although only about 30% of them try to expand their social networks before graduation. Investment in social capital, before and after graduation, is closely related to self-efficacy expectations about the ability to use personal ties to find a job and to job-placement expectations. Faculty do not feel involved in helping students to expand their social networks, which they consider to be a main responsibility of university guidance services.

INTRODUCCIÓN

> «Aunque no hubiera sido huérfano, sus padres, hidalgos asturianos de muy mediano pasar, no habrían podido proporcionarle la educación que iba a ser la clave de su éxito. Como tutor le fue asignado un tío suyo, hermano de su madre, Pedro Pérez de Sorriba, racionero de la Colegiata de Santillana...
>
> «Don Pedro, como racionero, tenía un superior, al parecer buen amigo suyo, Juan Gaspar de Amaya. Éste a su vez tenía un pariente, no consta si hermano, sobrino o primo, Juan José Ortiz de Amaya, abogado de éxito en Madrid, a quien le sugirió que acogiera al joven sobrino de Sorriba —contaba entonces 18 años— para ayudarle en su bufete. Así llegó a Madrid en 1741, empezando una carrera que le llevaría hasta el gobierno del Consejo de Castilla, Pedro Rodríguez Campomanes...
>
> «En 1744 —con 21 años—, su amo y el Abad de Santillana le casaron con una sobrina suya .... El dinero, en este caso, tenía poca importancia comparado con el capital profesional que significaba el enlace con uno de los principales abogados de Madrid. Al año siguiente, Campomanes abrió su propio bufete (1745). Las vías que, partiendo de esta base, le llevaron a la fiscalía del Consejo de Castilla (1760) discurren por caminos extrafamiliares: la publicación de varios libros, un regalismo afirmado, la frecuentación de la tertulia del Padre Sarmiento, donde conoció a Ricardo Wall, uno de los principales ministros de Fernando VI, con el que traba una amistad decisiva... (p. 202-203).
>
> «Resumimos. Campomanes salió casi de la nada, dotado únicamente de su buen ingenio y de unas conexiones familiares. Supo hacerlas fructificar: le sirvieron de trampolín para llegar a una posición envidiable. Nada más llegar al poder, movilizó todos los recursos del patronazgo real, no sólo para enriquecerse personalmente —lo que hizo, aunque moderadamente y de forma relativamente clara—, sino para convertirse a sí mismo en una fuente de honores, cargos, pensiones e influencias. Su patronazgo se extendió a una multitud de clientes» (p. 205).

De esta manera relatan Dedieu y Windler (1998) la carrera profesional de Pedro Rodríguez Campomanes, el que fuera ministro de Carlos III en la segunda mitad del siglo XVIII. Incluimos este texto con el fin de situar en una perspectiva histórica la influencia de las redes familiares y sociales en los procesos de inserción y promoción

socioprofesional y destacar que el fenómeno tiene una larga tradición. Al margen de expresiones populares acerca de la importancia de los contactos personales («quien tiene padrinos se bautiza», por ejemplo), los historiadores sociales han demostrado ampliamente en los últimos años el papel de las relaciones de parentesco y de las estrategias familiares como instrumento de movilidad social en distintas épocas, ilustrando las redes, juegos y movimientos de los grupos en su consecución del poder (Fargas, 1997).

Efectivamente, una de las características distintivas del mercado laboral español actual es el alto porcentaje de colocaciones conseguidas a través de contactos sociales. De acuerdo con el último Panel de Hogares publicado por la Comunidad Europea (1999), alrededor de un 40% de los trabajadores españoles obtienen su empleo gracias a la influencia de familiares, amigos o conocidos. El estudio revela también, aunque en menor medida, que la utilización de contactos personales como vía de acceso al trabajo es una práctica habitual en otros países de la Comunidad, con porcentajes en torno al 30-35% en Francia, Grecia, Portugal y Luxemburgo, o el 23% en Inglaterra. En la misma línea, las investigaciones sobre inserción laboral en Estados Unidos han puesto de manifiesto que hasta un 50-60% de las oportunidades de empleo provienen de contactos sociales, bien sea a través de informaciones sobre ofertas de trabajo, o influyendo directamente en el proceso de colocación (Granovetter, 1974, Jones y Azrin, 1972, 1973, Lin y Dumin, 1986, Rees, 1966, Silliker, 1993, Taylor y Sellers, 1997) y, aunque con algunas particularidades, algo parecido ocurre en China o Singapur (Bian, 1997, Bian y Ang, 1997).

El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España funciona de acuerdo con los mismos parámetros. Aunque las cifras de colocación a través de relaciones personales oscilan entre un 23-30% (Del Río y Wiedmaier, 1991, Ruiz, 1988) hasta un 40-55% (Figuera, 1994, Homs, 1991, Universitat Ramon Llull, 2000, Villar *et al.*, 2000), los datos son consistentes con los de la población general.

La evidencia estadística sobre la influencia de las redes sociales en el mercado laboral de los graduados universitarios contrasta con la escasez de datos disponibles acerca de dos cuestiones: 1) el comportamiento y la responsabilidad asumida por los propios estudiantes en relación con la inversión que realizan en capital social y en la movilización de los recursos disponibles, y 2) el comportamiento y la responsabilidad asumida por las universidades en el desarrollo del capital relacional entre sus estudiantes. La situación actual de incertidumbre e impredictibilidad en los mercados de trabajo como consecuencia de una mayor flexibilidad y temporalidad en la contratación, junto a la constatación empírica de que no todas las relaciones sociales tienen el mismo valor a la hora de conseguir un empleo (Granovetter, 1973, Forsé, 1997), justifican la necesidad de investigar ambas cuestiones.

El acceso al trabajo en contextos de incertidumbre e impredictibilidad

De acuerdo con Ibáñez (1999), «cuando aumentan las dificultades para encontrar empleo y el acceso a la ocupación aparece como problema, la forma en la que los jóvenes encuentran trabajo adquiere una especial relevancia. En este contexto, la red de

relaciones sociales que facilitan a los jóvenes información sobre las oportunidades de empleo, aparecen como un recurso personal de innegable importancia» (p. 129-130).

La actual situación socioeconómica de «capitalismo a corto plazo» (Sennett, 2000), desarrollo tecnológico, intensificación de la competitividad global entre empresas, incremento del consumo y la reducción de los ciclos de vida de productos y servicios (Schalk y Freese, 1999), así como la consiguiente exigencia para los empresarios de una mayor eficiencia, conlleva la adopción de medidas tales como la reestructuración de procesos y puestos de trabajo, la reducción de plantillas, la gestión externa de bienes y servicios o la flexibilización en la contratación de mano de obra (Blaxter, Hughes y Tight, 1998, Hughey y Hughey, 1999). Las consecuencias de estos cambios en el mercado de trabajo y en el ámbito de la educación superior -mayor incertidumbre, impredictibilidad (Onnismaa, 1998, Roberts, 1997, Wijers y Meijers, 1996) y desmoralización (Buckham, 1998)- han sido ampliamente descritas y analizadas en numerosas publicaciones durante la década de los 90 y van más allá del objetivo de esta introducción. Sin embargo, nos interesa analizar aquí la importancia que atribuyen los titulados universitarios a la construcción de redes sociales, esto es, a la inversión personal en capital social (el conjunto de recursos relacionales que incluye los vínculos interpersonales y los intercambios de información, bienes, ayuda mutua, etc.) como estrategia de acceso al mercado de trabajo en momentos de incertidumbre. En la medida que los empresarios requieren mayor flexibilidad y ofrecen contratos temporales en lugar de empleos para toda la vida, diversos autores han señalado que los titulados deberán aprender a gestionar sus propias carreras profesionales, asumir la responsabilidad de su empleabilidad y construir sus propias redes de relaciones personales para asegurar su futuro (Dugdale, 1997, Wijers, 1998, Wijers y Meijers, 1996).

En este contexto, el *networking* ha sido considerado como una estrategia eficaz para aumentar las oportunidades de inserción en el mercado de trabajo y es generalmente incluido en todos los programas de orientación sobre técnicas de búsqueda de empleo. De manera amplia, el concepto incluye «las capacidades para establecer contactos constructivos y... desarrollar relaciones cooperativas y productivas con una amplia variedad de individuos» (King y Anderson, 1995, p. 153). Más específicamente, en el ámbito del acceso al mercado laboral, suele definirse como la acción de planificar o gestionar contactos sociales y cultivar las relaciones personales con el objetivo de conseguir un trabajo.

El valor diferencial de las relaciones sociales en el mercado laboral

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que no todas las relaciones sociales tienen la misma importancia a la hora de acceder a un trabajo. Tal como señala Requena (1998) «las redes sociales vinculan personas de igual o diferentes estatus en la estructura social, tanto directa como indirectamente. Dentro de ellas circula tanto información como bienes y servicios, o apoyo material o emocional» (p. 234). No cabe duda que las relaciones de comunicación («lazos entre actores como canales de transmisión de mensajes», Lozares, 1996, p. 108) son de vital importancia en la búsqueda de

empleo, en la medida en que permiten reducir los costes —de tiempo e información, principalmente— a la persona que busca (Ibáñez, 1999, Requena, 1990-1991).

Desde esta perspectiva, los contactos sociales más directamente vinculados al ámbito profesional al que se accede pueden proporcionar una mayor calidad de información que los contactos menos vinculados al medio profesional. Esta hipótesis se deriva de la teoría de los 'lazos débiles' formulada por Granovetter a comienzos de los 70. Dicha teoría tiene su origen en la constatación empírica por parte de este autor de que los empleos más satisfactorios obtenidos por los trabajadores suelen provenir de personas conocidas vinculadas al ámbito profesional (lazos débiles) más que de las relaciones familiares o de amistad (lazos fuertes) (Granovetter, 1973). La explicación radicaría según Forsé (1997) en el hecho de que los lazos débiles permiten a quien busca empleo tener contactos con estatus más altos, «salir del medio social estrecho en el que se encuentra y acceder a las informaciones disponibles en otros medios» (p. 149), mientras que los lazos fuertes son redundantes con la propia situación del individuo (Ibáñez, 1999).

Si bien la teoría de Granovetter sobre las ventajas de los lazos débiles en el mercado laboral ha sido cuestionada por la ausencia de verificación empírica de los componentes del constructo «lazos débiles», su escasa operacionalización, basada en una definición intuitiva de la fuerza de los lazos sociales, la falta de consistencia en la utilización de medidas adecuadas (Mathews *et al.*, 1998), y el hecho de que no ha sido plenamente confirmada para todas las categorías sociales y demográficas, sí parece cumplirse en el caso de las personas con mayor nivel de estudios y en las clases medias y altas (Forsé, 1997), categorías a las que mayoritariamente pertenecen los estudiantes universitarios. En este sentido, los resultados de Villar *et al.* (2000), sobre una muestra de estudiantes universitarios, demuestran la existencia de diferencias significativas en cuanto al salario, la satisfacción laboral, y la relación entre el empleo y los estudios realizados, entre quienes se colocan gracias a la ayuda de contactos sociales débiles y quienes se colocan por medio de lazos fuertes o bien por canales formales, siempre a favor de los primeros.

Por otro lado, estudios españoles han puesto también de manifiesto la existencia de diferencias entre jóvenes y adultos en cuanto al tipo de contactos sociales utilizados como vía de acceso al empleo. Para Requena (1990-1991), los adultos suelen recurrir a canales de amistades mientras los jóvenes utilizan más los lazos familiares. Esto se debe, según el autor, «a la estructura de las relaciones sociales en cuanto a poder se refiere», en el sentido de que las únicas personas con mayor influencia o poder con las que se relacionan los jóvenes se encuentran dentro de la familia, mientras que los adultos «han tenido mayores posibilidades de generarse contactos con no familiares» y, por otro lado, «un mayor conocimiento y experiencia dentro del mercado de trabajo inclinan a los interesados a ver como más operativos el uso de los canales de amistad que los canales familiares» (p. 127). Los datos aportados por el autor confirman, en efecto, una mayor densidad de las redes de los sujetos adultos, lo cual parece indicar una mayor «comprensión y conocimiento de las relaciones operativas en el mercado de trabajo. En general, la posibilidad de generar contactos e instrumentalizarlos, aumenta con la edad» (p. 134). Parece, sin embargo, que la variable relevante no sería

223

tanto la edad como la experiencia laboral y la consiguiente vinculación al mercado de trabajo. Los resultados de Ibáñez (1999), sobre una muestra de 2.000 jóvenes asturianos entre 20 y 29 años, revelan que «los jóvenes con experiencia laboral que acceden a la categoría de profesional y técnico, utilizan más su red de relaciones sociales que los que no tienen ninguna experiencia» (p. 134), confirmando así que la experiencia laboral aumenta el capital relacional en este colectivo, si bien no ocurría lo mismo con el resto de la muestra.

Por consiguiente, el hecho de que un porcentaje importante de los estudiantes universitarios trabaje durante la carrera (43,5% según Corominas *et al.*, 1992, o 40% en el estudio de la Universitat Ramon Llull, 2000 y Mora, 2000), junto al esfuerzo de las universidades para fomentar los convenios de prácticas en empresas durante los estudios, posiblemente tiene el efecto de compensar el déficit de contactos sociales dentro de los ámbitos profesionales de los jóvenes recién titulados y facilitar su acceso al mercado laboral, sea a través de la canalización de información sobre ofertas de trabajo o por la vía de la influencia directa sobre la colocación. En este sentido un estudio de la Universitat Ramon Llull (2000) destaca las prácticas realizadas durante la carrera como un factor importante para la consecución del primer empleo. Un 21,73% de sus estudiantes habían realizado prácticas en la empresa en la que consiguieron su primer empleo, con porcentajes que llegaban hasta el 30% en titulaciones como enfermería o pedagogía. En la misma línea, los resultados de Figuera (1994), sobre una muestra de titulados de la Universitat de Barcelona, le permitieron confirmar que «la inserción temprana en el mercado de trabajo relacionado con los estudios incrementa las posibilidades de inserción, en mayor medida que la dedicación intensiva al estudio o el trabajo en campos nada relacionados» (p. 474). Otro estudio longitudinal sobre la inserción laboral de una cohorte de titulados de la Universitat de Girona (Villar *et al.*, 2000) constata también la existencia de una proporción significativamente mayor de colocaciones a través de contactos sociales débiles entre aquellos titulados que habían ocupado trabajos relacionados con sus estudios mientras hacían la carrera. Empleos, por otra parte, con mayor salario, más relacionados con los estudios y más satisfactorios, desde el punto de vista de los titulados, que los empleos de aquellos que se habían colocado a través de lazos sociales fuertes o de canales formales.

De las investigaciones analizadas parece derivarse la conveniencia de plantear la inversión de los estudiantes universitarios en capital social como estrategia de inserción en el mercado laboral, especialmente en lo que se refiere al incremento y a la movilización de los lazos sociales débiles de carácter profesional.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

De los planteamientos expuestos se derivan las cuatro cuestiones que constituyen los objetivos del presente trabajo: 1) ¿Son conscientes los estudiantes universitarios de la importancia que tienen los contactos personales en los procesos de inserción laboral?; 2) ¿Desarrollan comportamientos específicos dirigidos a la creación y mantenimiento de redes sociales?, es decir, ¿invierten en capital social con el fin de mejorar o

ampliar sus redes sociales y sus oportunidades de empleo?; 3) ¿Qué consecuencias tiene dicha inversión sobre el acceso al empleo? y 4) ¿Qué papel, o qué grado de responsabilidad asumen las universidades en la facilitación del acceso a redes profesionales o en el desarrollo de habilidades de *networking* entre sus estudiantes? Nos interesa muy especialmente analizar cuáles son las creencias de los estudiantes y de los profesores universitarios en relación con la importancia concedida a las relaciones sociales como factor estratégico en la inserción profesional de los titulados, y los comportamientos de los primeros en lo que respecta a la inversión realizada durante y después de la carrera en capital social.

Somos conscientes de que la situación actual del mercado de trabajo no es la misma para todas las titulaciones universitarias. Así, mientras algunos graduados tardan varios meses en encontrar un trabajo relacionado con sus estudios, o no llegan a encontrarlo nunca, otros son buscados y contratados por los empresarios en las mismas facultades, incluso antes de finalizar sus estudios. No podemos partir de la base, por tanto, de que todos los universitarios buscan empleo y, por supuesto, de que las mismas estrategias de inserción sean adecuadas para todas las titulaciones en igual medida. Nuestro objetivo en este trabajo es hacer una primera aproximación global al tema de los comportamientos de *networking* de los universitarios como estrategia de inserción profesional.

Hemos optado por no seguir el modelo clásico del informe de investigación y adoptar un formato más flexible de pregunta-respuesta en el que los datos empíricos de distintas investigaciones son analizados conjuntamente con el fin de dar respuesta a cada una de las preguntas formuladas.

1. IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LAS REDES SOCIALES COMO FACTOR ESTRATÉGICO EN LA INSERCIÓN LABORAL

Señalábamos en la introducción que la profusión de datos estadísticos existentes acerca de la influencia de las redes sociales en los procesos de colocación de la población general, y de los titulados en particular, no se ha visto completada por estudios sistemáticos sobre la valoración que hacen los propios individuos del papel de los lazos sociales en los procesos de acceso al empleo. El tema es relevante porque las creencias o expectativas personales sobre esta cuestión determinaran probablemente los comportamientos individuales de inversión en capital relacional, las estrategias de búsqueda de trabajo y, posiblemente, modificarán también las oportunidades de lograrlo. Por consiguiente, nuestro primer objetivo es analizar la importancia atribuida por los estudiantes universitarios a las relaciones sociales como factor estratégico en la consecución de un empleo. Con esta finalidad resumimos en la tabla 1 los datos provenientes de tres investigaciones independientes, realizadas en tres momentos diferentes y con muestras distintas de estudiantes universitarios catalanes. En los tres casos se pedía a los participantes que valoraran la importancia de distintos factores a la hora de encontrar un puesto de trabajo, uno de los cuales eran las relaciones sociales, entre otros tales como el expediente académico, la experiencia profesional, etc.

Aunque lamentablemente las tres investigaciones difieren en la manera de formular las preguntas y en el número de factores incluidos en el cuestionario, por lo cual son difícilmente comparables, hemos creído conveniente seleccionar algunos de los factores más relevantes con el fin de tener una primera aproximación a la opinión de los estudiantes sobre esta cuestión. La tabla 1 recoge las medias y las desviaciones típi-

TABLA 1
IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A LAS RELACIONES SOCIALES COMO FACTOR DE INSERCIÓN LABORAL, EN COMPARACIÓN CON OTROS FACTORES

Factor	Villar (1991)		Corominas *et al.* (1992)		Figuera (1994)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Experiencia profesional			3.4	0.6	4.4	0.8
Capacidad intelectual / Ser inteligente	71.8	17.9	3.0	0.7		
Buen expediente (o curriculum) académico	71.4	19.3	3.0	0.7	3.7	1.0
Tener buenas relaciones / estar bien relacionado	**69.2**	27.1	**2.9**	0.7	**4.1**	0.8
Ayuda de amigos o conocidos					**3.9**	1.0
Esfuerzo en buscar / Perseverancia	77.9	20.2			3.5	1.0
Formación paralela a la carrera					3.8	1.0
Cursos de formación en la propia especialidad	71.7	18.0				
Suerte	57.2	22.6			2.9	1.1
Rango de la escala de medida	1: poco importante 100: muy importante		1: ningún papel 4: el más importante		1: nada 5: mucho	
N de sujetos encuestados (% sobre la población)	37 (sin estimar)		3.088 (48.02%)		381 (32%)	
Cursos incluidos en el estudio	último		todos		último	
Muestreo	Voluntarios		Todos los estudiantes presentes en las aulas		Incidental	
Año de aplicación de la encuesta	1989		1991-92		1991	

cas de cada muestra para cada uno de los factores considerados. Se incluye también la descripción de las principales características de las tres investigaciones.

El análisis de la tabla 1 permite constatar que los estudiantes valoran las relaciones sociales como un factor importante en la consecución de empleo. En las tres investigaciones las puntuaciones directas de este factor se sitúan en la parte superior de la escala de medida utilizada. Sin embargo, la valoración relativa del factor en comparación con el resto de factores no es uniforme. Así, mientras en la investigación de Figuera (1994) se sitúa inmediatamente después de la experiencia profesional y por delante del expediente académico, de la formación complementaria o de la perseverancia en buscar trabajo, en los otros dos estudios se da más importancia al expediente académico, la perseverancia, la capacidad intelectual o la formación complementaria antes que a las relaciones sociales. Evidentemente, el momento y el lugar en que se realiza la encuesta, así como el conjunto de factores que se incluyen en el cuestionario, pueden alterar fácilmente la posición relativa de cada factor con respecto a los otros. Sin embargo, los datos permiten afirmar que los estudiantes universitarios son conscientes de que los lazos sociales juegan un papel importante en el proceso de inserción laboral. Esta importancia parece aumentar a medida que avanzan en los estudios y, lógicamente, también con la edad. En este sentido, Corominas *et al.* (1992) demuestran la existencia de diferencias significativas entre cursos en lo que se refiere a la importancia otorgada al hecho de tener buenas relaciones ($F_{(4,3056)} = 10{,}06$ $p < 0.00001$), con puntuaciones medias de 2,84 (DT = 0,7) en primero, que van aumentando progresivamente curso a curso hasta situarse en una media de 3,03 (DT = 0,7) en tercero, último curso de las diplomaturas, y de 3 (DT = 0,8) en quinto.

También aparecen diferencias significativas a favor de los estudiantes de más edad (M = 3,07 DT = 0,7 para los mayores de 25 años) frente a una media de 2,87 (DT = 0,7) para los estudiantes entre 18 y 20 años y de 2,99 (DT = 0,7) entre 21 y 24 años ($F_{(2,3054)} = 12{,}82$ $p < 0.0001$).

Según el género, los hombres parecen dar mayor importancia a los contactos personales (M = 2,97 DT = 0,7) que las mujeres (M = 2,88 DT = 0,7; $t_{(3057)} = 3{,}58$ $p < 0.0001$). No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la situación laboral o del tipo de estudios. Figuera (1994), por su parte, sí encuentra diferencias significativas entre titulaciones en lo que se refiere al factor «ayuda de amigos o conocidos», pero no con respecto al hecho de «estar bien relacionado». Concretamente los estudiantes de farmacia dan menor importancia a la posible ayuda de amigos o conocidos que los alumnos de geografía-historia, pedagogía o biología. Este resultado es explicable si consideramos las distintas vías de inserción profesional características de cada titulación. Por consiguiente cabe esperar que las investigaciones realizadas en distintos contextos universitarios puedan presentar resultados ligeramente diferentes en función de las titulaciones consideradas.

En resumen, y a pesar de las reservas sobre la comparabilidad de los datos entre las tres investigaciones consideradas, los resultados parecen indicar claramente que los estudiantes universitarios son conscientes de que las relaciones sociales juegan un papel destacado, si bien no el más importante, en la consecución de un empleo.

2. INVERSIÓN EN CAPITAL RELACIONAL

La segunda cuestión planteada se refiere a la inversión que realizan los estudiantes universitarios en la construcción de redes sociales con el fin de maximizar sus oportunidades de empleo. Evidentemente, la inversión en capital social no es únicamente una cuestión individual puesto que obedece, en muchos casos, a estrategias colectivas, familiares o institucionales, por ejemplo. Sin embargo, nos centraremos en los comportamientos individuales dirigidos específica e intencionalmente a la construcción y mantenimiento de lazos personales con el objetivo de mejorar las posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Los datos que presentamos provienen de un estudio longitudinal realizado sobre una muestra de 434 estudiantes de la Universitat de Girona que finalizaban sus estudios durante el curso 1996-97. Con el fin de observar las estrategias de inserción utilizadas y los resultados de empleo conseguidos se llevó a cabo un seguimiento de los participantes durante el año posterior a la finalización de la carrera, tomándose medidas de las distintas variables evaluadas en dos fases, antes de acabar los estudios y un año después de la graduación.

2.1. Muestra

Colaboraron en la investigación 434 estudiantes de último curso de las distintas facultades de la UdG. Los participantes fueron contactados en sus clases en abril de 1997 y accedieron voluntariamente a tomar parte en el estudio facilitando su dirección en una hoja codificada, al mismo tiempo que rellenaban un cuestionario también codificado.

El 61,3% de la muestra eran estudiantes de diplomatura y el 38,7% de licenciatura, porcentajes sensiblemente distintos a los observados en la población de estudiantes de la UdG (35,7% y 64,3%, respectivamente). Más de 2/3 de la muestra inicial (71,4%) eran mujeres, porcentaje que se reduce al 53,8% en la población de la UdG. La proporción de estudiantes menores de 25 años (83,4%) era similar a la de la población (83,7%).

En la segunda fase del estudio, un año después de finalizar los estudios, participaron 240 graduados, lo que representa una tasa de retención del 55,3%. Entre quienes respondieron al cuestionario de la segunda fase, enviado por correo a su domicilio, 22 fueron excluidos de la muestra por no haber acabado todavía sus estudios universitarios. De los restantes 218 participantes, el 76,6% eran mujeres, el 88% menores de 25 años y el 57,8% estudiantes de diplomatura.

Los análisis que aquí se expondrán se refieren únicamente al colectivo de 158 graduados que indicaron estar buscando, o haber buscado trabajo, durante el año posterior a la graduación.

2.2. Instrumentos de medida

Durante las dos fases del estudio se evaluaron cuatro conjuntos de variables a través de dos cuestionarios. El primero se aplicó directamente en las aulas antes de finali-

zar el último curso de la carrera y evaluaba variables relativas a las características biográficas y psicológicas de los participantes, tales como la autoestima, la autoeficacia referida a la búsqueda de empleo, las expectativas de inserción, lugar de control, optimismo y habilidades percibidas. Se evaluaba también la exploración del mercado de trabajo realizada durante la carrera y la intención de buscar empleo una vez acabados los estudios.

Durante la segunda fase se requirió información de los participantes referida a las estrategias de búsqueda de empleo utilizadas y a la intensidad con que las habían llevado a cabo, su situación laboral y las características del empleo (salario, estabilidad, satisfacción y relación percibida con los estudios), caso de haberlo conseguido. Finalmente, las variables psicológicas relativas al estado de ánimo, el apoyo social recibido y los comportamientos de inversión en capital social se evaluaron en ambas fases. Para una descripción más detallada de la muestra y de las variables evaluadas puede consultarse Villar *et al.* (2000). Aquí nos ocuparemos únicamente de describir la variable 'inversión en capital social'.

Los comportamientos de *networking* se evaluaron a través de dos preguntas: a) antes de acabar los estudios se preguntó a los participantes hasta qué punto procuraban ir extendiendo su red de contactos con personas o instituciones que pudieran proporcionarles trabajo cuando acabaran la carrera, es decir, si iban «llenando la agenda»[1]. Las opciones de respuesta a esta pregunta incluían: 1) no, ni me lo he planteado; 2) poco y de manera esporádica; 3) bastante; y 4) sistemáticamente; b) un año después de finalizar la carrera se les pidió que indicaran, en una escala de 0 a 10, la intensidad con la que habían realizado, durante el último año, una serie de acciones relacionadas con el proceso de buscar trabajo, tales como consultar anuncios, inscribirse en agencias de colocación, presentar el curriculum en empresas y, por supuesto, «procurar conocer gente, o buscar relaciones o contactos con personas que puedan influir en el hecho de que encuentres trabajo».

2.3. Resultados

En la tabla 2 se recogen las respuestas a las dos preguntas que evaluaban la inversión en capital social, antes y después de finalizar los estudios universitarios, en relación con la inserción en el mercado laboral de los titulados de la Universitat de Girona.

A partir de las respuestas a cada una de las cuatro opciones de la primera pregunta, se formaron cuatro grupos de sujetos, en función de la inversión realizada en capital social antes de acabar la carrera. Se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre estos cuatro grupos en relación con la intensidad con que habían llevado a cabo acciones de *networking* durante el año posterior a la graduación. El

1 Se trata, tal como hemos señalado anteriormente, de una primera aproximación al estudio de los comportamientos de inversión en capital social, conscientes de que el tema requiere un análisis más detallado de las formas y comportamientos específicos que caracterizan dicha inversión. Por el momento, se pretende únicamente saber si los estudiantes universitarios se han planteado el networking como estrategia de inserción profesional.

TABLA 2
INVERSIÓN AUTOINFORMADA EN CAPITAL RELACIONAL ANTES DE FINALIZAR LOS ESTUDIOS Y DURANTE EL AÑO POSTERIOR A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO

Antes de finalizar los estudios		Categorías de respuesta			
		1. No, ni me lo he planteado	2. Poco y de manera esporádica	3. Bastante	4. Sistemáticamente
«¿Procuras extender tu red de contactos con personas o instituciones que puedan proporcionarte trabajo cuando acabes la carrera?»	n	101	200	107	17
	%	23,8	47,1	25,2	4,0
1 año después de finalizar		One-way ANOVA: $F_{(3,148)} = 11,97^{***}$ (# 1-2 / 1-3 / 1-4 / 2-3)			
«¿Con qué intensidad (en una escala de 1 a 10) has procurado conocer gente, buscar relaciones o contactos con personas que puedan influir en el hecho de que encuentres trabajo?» (M global = 4,95 DT= 3,3)	M	2,6	4,6	6,9	7,2
	DT	3,0	3,1	2,7	4,2
	n	24	82	41	5

*** $p < 0.0001$

análisis de la varianza de un factor realizado sobre las respuestas de los participantes permite constatar la existencia de diferencias estadísticamente muy significativas en cuanto a la intensidad con que los titulados utilizan las estrategias de *networking* a la hora de buscar trabajo, en función de los comportamientos de inversión en capital social que realizaban antes de acabar la carrera. Se observa una diferencia de hasta casi 5 puntos en la intensidad del *networking* posterior a la carrera entre quienes ni siquiera se habían planteado hacer contactos sociales durante los estudios y aquellos que decían llevarlo a cabo sistemáticamente. Los contrastes de Scheffé indican diferencias significativas entre el grupo 1 y el resto de los grupos, y entre los grupos 2 y 3, lo que permite intuir la existencia de tres colectivos diferenciados en cuanto a la inversión en capital social: el de quienes no se han planteado en absoluto la construcción de redes sociales, el de quienes probablemente son conscientes de su importancia pero no realizan acciones sistemáticas encaminadas a la ampliación de sus contactos personales, y el de quienes llevan a cabo acciones relacionales con cierta intensidad o sistemáticamente.

Del mismo modo, la coincidencia de las acciones de inversión en capital social antes y después de la carrera parece confirmar la existencia de estos colectivos en cuanto a la inversión en capital relacional como estrategia intencional y planificada de acceso al mercado laboral. Lamentablemente, en este estudio no se preguntó a los par-

ticipantes por la importancia que concedían a los contactos sociales como canales de acceso al empleo, lo que permitiría saber si los comportamientos de inversión en relaciones personales obedecen a las creencias de los estudiantes acerca de su influencia en la colocación.

Por el contrario, sí se evaluaron —antes de acabar la carrera— las expectativas inserción profesional y de autoeficacia en relación con su capacidad para utilizar los contactos sociales como canales de consecución de empleo.

En el primer caso, se les preguntó qué probabilidad creían que existía, en un futuro inmediato, de que un graduado de su titulación encontrara trabajo de la especialidad, con cinco opciones de respuesta, entre 1 —ninguna— y 5 —muchas—, que posteriormente fueron recodificadas en tres categorías. Los resultados indicaron que las expectativas de inserción estaban positiva y significativamente relacionadas con los comportamientos de inversión en capital social antes de finalizar los estudios, con mayores proporciones de estudiantes que procuraban extender su red de relaciones sociales entre quienes tenían mayores expectativas de inserción profesional ($\chi^2_{(2)} = 10.6$ $p < 0.01$).

En lo que se refiere a las expectativas de autoeficacia, se les pidió que indicaran qué grado de confianza tenían en sus habilidades para «utilizar a los amigos o a otros contactos para encontrar posibles ofertas de trabajo o empresarios que necesiten titulados de tu especialidad», con cinco opciones de respuesta, entre 1 —nada de confianza— y 5 —mucha confianza—. La tabla 3 recoge los porcentajes de respuesta a cada una de las 3 categorías en las que se ha recodificado esta variable.

TABLA 3
EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA EN LA UTILIZACIÓN DE CONTACTOS PERSONALES PARA ACCEDER AL EMPLEO EN RELACIÓN CON LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL AL FINALIZAR LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y UN AÑO DESPUÉS DE ACABAR LA CARRERA

Inversión en capital social	**Expectativas de autoeficacia**						
Antes de acabar la carrera	**Altas (puntuación 4-5)**		**Medias (puntuación 3)**		**Bajas (puntuación 1-2)**		$\chi^2_{(4)}$
	n	%	n	%	n	%	
1. No, ni me lo he planteado	25	24,8	35	34,7	41	40,6	
2. Poco y de manera esporádica	83	41,5	78	39,0	39	19,5	40,3***
3. Bastante/sistemáticamente[1]	73	59,3	36	29,3	14	11,4	
Después de acabar la carrera	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(2,150)}$
Intensidad de *networking*	5,93	3,0	5,21	3,1	3,02	3,2	10,7***
0 (en absoluto) - 10 (intensidad elevada)	n = 59		n = 55		n = 39		# 1-2 / 1-3

1 La variable inversión se ha recodificado también en 3 categorías por el escaso número de sujetos en la cuarta categoría (sistemáticamente) con el fin de cumplir con las condiciones de la prueba χ^2.
*** $p < 0.0001$

230 A

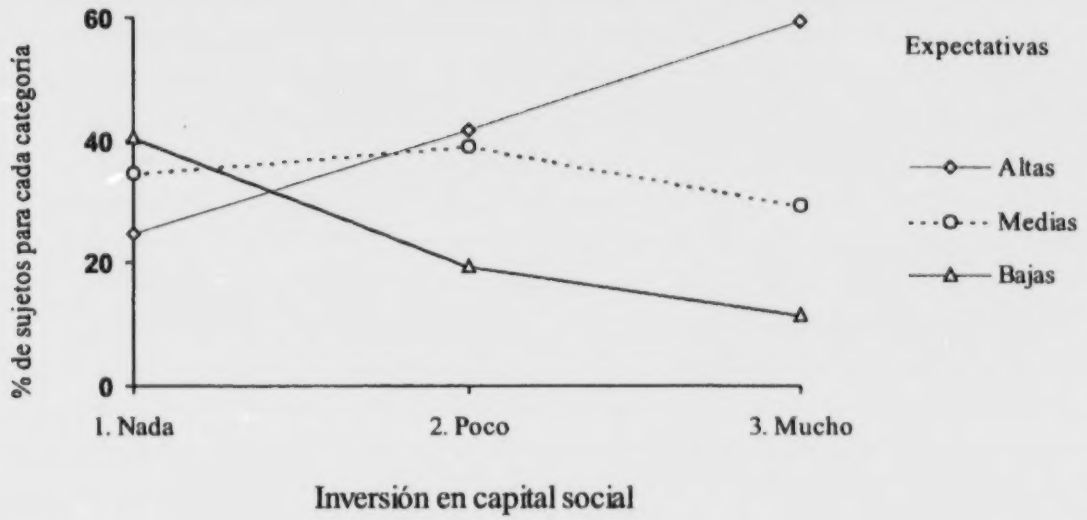


Gráfico 1
Inversión en capital social antes de finalizar los estudios según las expectativas de autoeficacia en la utilización de contactos personales

De acuerdo con los planteamientos de la teoría cognitivo-social (Bandura (1977, 1987), se confirma la relación entre las expectativas de eficacia personal respecto a la realización de una acción y la ejecución de dicha acción. La tabla 3 permite constatar la existencia de una clara relación entre las expectativas de autoeficacia para utilizar los contactos personales como vehículo de inserción y los comportamientos de *networking* realizados antes de acabar la carrera y un año después de obtener el título.

Con el fin de comprobar si los efectos combinados de las expectativas de autoeficacia y la inversión en capital social durante los estudios constituyen un buen predictor de los comportamientos de *networking* posteriores a la graduación, se ha realizado un ANOVA factorial 3 x 2, donde el primer factor es la inversión en capital social durante la carrera (con 3 niveles: nada, poca y mucha inversión) y el segundo son las expectativas de autoeficacia. Las 3 categorías de la tabla 3 para la variable autoeficacia se han agrupado en dos: 1) expectativas altas (expectativas medias y altas, puesto que no existían diferencias significativas entre ambas categorías en relación con la intensidad de los comportamientos de *networking* posteriores a la obtención del título), y 2) expectativas bajas.

Los resultados del ANOVA factorial muestran una influencia significativa de la inversión en capital social previa a la graduación ($F = 12{,}8$ $p < 0.0001$), y de las expectativas de eficacia personal en la utilización de los contactos sociales ($F = 6{,}2$ $p < 0.05$), sobre la intensidad con que los titulados realizan comportamientos de *networking* como estrategia de búsqueda de empleo. No es significativa sin embargo la interacción

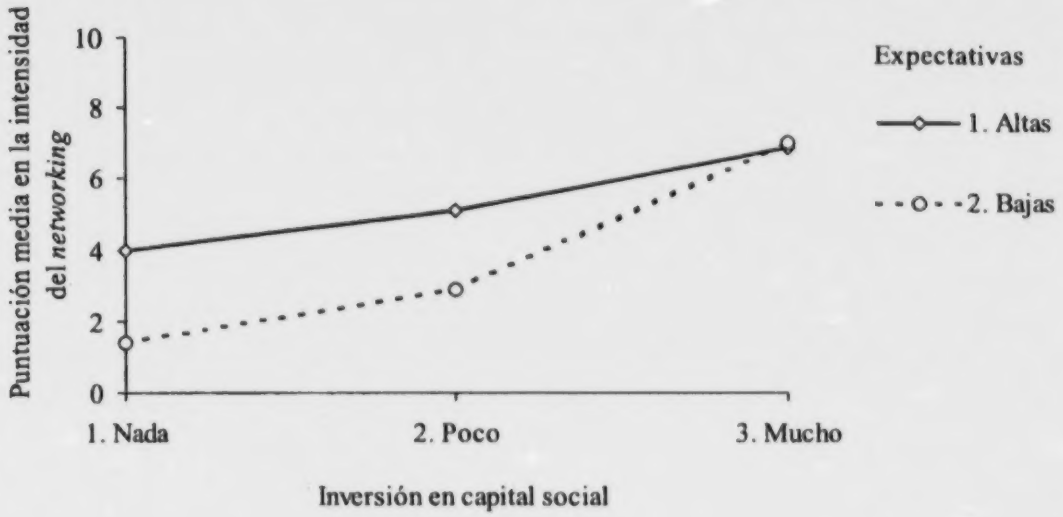


Gráfico 2
Intensidad del networking *posterior a la titulación en función de la inversión en capital social durante los estudios y las expectativas de autoeficacia*

de ambos factores (ver gráfico 2). Cabe destacar que sólo 6 participantes de los 158 sobre los que se ha realizado el análisis manifiestan a la vez bajas expectativas de autoeficacia y mucha inversión en capital social durante la carrera.

En definitiva, los datos confirman la influencia de ambas variables sobre la intensidad con que los graduados recurren a los contactos sociales para encontrar empleo, aun cuando la influencia más destacada son los comportamientos de construcción de redes que se llevan a cabo durante la carrera. Estos resultados permiten dar una respuesta afirmativa a la segunda cuestión planteada en este trabajo: efectivamente existe un determinado colectivo de estudiantes que invierte en capital social de manera intencional y sistemática, cuya inversión se inicia ya durante la etapa universitaria, y se mantiene después durante el proceso de búsqueda de empleo. Por falta de espacio, las características de este colectivo (situación laboral, titulación, clase social, expectativas de inserción, perfil psicológico) serán analizadas en otro lugar (Villar *et al.*, en preparación).

3. RENTABILIDAD DE LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL

Como ya señalábamos en la introducción, existe evidencia empírica suficiente a favor de la influencia de los contactos personales como canales de acceso al empleo y se conoce también el valor diferencial de los lazos sociales fuertes (amigos y familiares) y débiles (conocidos, principalmente en el ámbito profesional) en lo que respecta a

los resultados de inserción. Por otro lado, en el apartado anterior demostrábamos también la existencia de comportamientos intencionales y sistemáticos de inversión en capital social antes y después de acabar la carrera entre un determinado colectivo de universitarios. Sin embargo, se sabe poco sobre la relación existente entre la inversión en capital social y los resultados de inserción. ¿Logran un empleo a través de canales informales (contactos personales) aquellos que más invierten en capital social? o, dicho de otra forma, ¿es rentable la inversión en capital social? Esta cuestión es importante porque, como ha señalado Forsé (1997), conviene recordar que la inversión individual en capital social no tiene una influencia directa sobre los resultados obtenidos:

> «La movilización de la red y su productividad, para la consecución de un objetivo determinado, dependen sólo parcialmente de un individuo considerado. No basta que exista una relación para que se produzca creación de capital, es preciso además que dicha relación sea movilizada y movilizable.
>
> «...Coleman destaca que el capital social es la mayoría de las veces un bien público que, contrariamente al capital humano o físico, no beneficia necesariamente a aquellos que han invertido en él y, con Loury (1987), que es generalmente inalienable, aunque los recursos que proporciona tengan un valor de uso. Esta inalienabilidad proviene precisamente del hecho que el capital social es un atributo de la estructura social a la cual pertenecen los individuos considerados y no una propiedad privada de aquellos que se benefician de él. Parece por tanto que el capital social, que reposa sobre las relaciones personales de un individuo, depende de la estructura de su red y corresponde a las oportunidades de acceso a aquello que vehicula dicha red, por ejemplo informaciones» (p. 145).

Responder a la cuestión de la rentabilidad de una inversión en capital social es una tarea compleja por varias razones. En primer lugar, como acabamos de señalar, porque el resultado no depende únicamente del individuo; porque, además, es difícil establecer el límite en el que el inicio de un contacto social puede ser considerado como inversión en capital relacional, como una relación social no planificada o bien como el resultado de una inversión de terceros. En este sentido, cabe recordar también que buena parte de los lazos familiares —principalmente los padres— no sólo no requieren de ninguna inversión sino que, normalmente, están siempre activos en la movilización de los recursos sociales disponibles en beneficio del recién graduado. Por otro lado, siempre cabe atribuir la falta de rentabilidad de una inversión a un error en la elección del objetivo relacional o en el procedimiento utilizado. También hay que tener en cuenta que las relaciones sociales raramente vehiculan únicamente recursos sino que suelen tener como base los afectos, cuya influencia sobre el resultado de inversión es difícil de valorar.

A pesar de su dificultad es importante plantear la cuestión de la rentabilidad por cuanto prácticamente todos los programas de orientación sobre estrategias de inserción laboral inciden en el fomento de las habilidades de *networking* con el fin de facilitar la ampliación de las oportunidades de empleo a través de la movilización de las redes sociales de las personas que buscan trabajo.

Con el objetivo de intentar una primera aproximación a esta cuestión, Villar *et al.* (2000) han estudiado la relación existente entre comportamientos de inversión en capital social antes y después de la titulación y la forma de acceso al empleo de los graduados universitarios: a) mediante canales formales (colocación a través de las vías institucionalizadas de acceso al empleo como oposiciones, agencias oficiales de colocación, contactos formales con empresas u organizaciones a través de llamadas telefónicas, presentación del currículum vitae, etc.); b) por canales informales, a su vez divididos en lazos fuertes (familiares o amigos) y lazos débiles (conocidos en el ámbito profesional). Para ello se tomó como base la muestra de 434 estudiantes universitarios a la que nos hemos referido en el apartado anterior. De esta muestra inicial, 127 personas (el 80% de quienes contestaron el cuestionario en la segunda fase) se habían colocado al cabo de un año de finalizar los estudios e informaron, a través de una pregunta abierta, de la forma en que habían conseguido el empleo. Estas respuestas fueron asignadas por dos jueces independientes a cada uno de los tres grupos de acceso al empleo (formal, lazos fuertes y lazos débiles), alcanzando un coeficiente de acuerdo interjueces de 0,89 $p < 0.0001$ (kappa de Cohen).

La tabla 4 muestra los resultados de las pruebas de contraste realizadas con el fin de determinar la relación entre inversión en capital social y los resultados de inserción.

TABLA 4
RELACIÓN ENTRE LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL ANTES Y DESPUÉS DE LA GRADUACIÓN Y LOS RESULTADOS DE INSERCIÓN

Inversión en capital social	**Canales de acceso al empleo**						
Antes de acabar la carrera	**Formales**		**Lazos fuertes**		**Lazos débiles**		$\chi^2_{(4)}$
	n	%	n	%	n	%	
1. No, ni me lo he planteado	14	21.5	7	16.7	4	15.4	
2. Poco y de manera esporádica	34	52.3	22	52.4	12	46.2	1,6 n.s.
3. Bastante / sistemáticamente	17	26.2	13	31.0	10	38.5	
Después de acabar la carrera	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(2,115)}$
Intensidad de *networking* 0 (en absoluto) - 10 (intensidad elevada)	4,5	3,2	5,2	3,2	5,8	3,5	1,5 n.s.
	n = 58		n = 39		n = 21		
Expectativas de autoeficacia en la utilización de contactos sociales como vía de acceso al empleo, evaluadas antes de acabar la carrera	n	%	n	%	n	%	$\chi^2_{(4)}$
Altas	22	33,8	26	59,1	13	50,0	
Medias	21	32,3	11	25,0	11	42,3	12,36*
Bajas	22	33,8	7	15,9	2	7,7	

* $p < 0.05$

En primer lugar, es evidente a partir de los datos de la tabla 4 que no aparece ninguna relación estadísticamente significativa entre la inversión realizada en capital relacional antes o después de la graduación y la forma en que se accede al empleo, aun cuando la tendencia de los datos indica una mayor intensidad de *networking*, posterior a la finalización de los estudios, entre quienes más tarde se colocarían a través de canales informales y, en especial, de lazos débiles[2].

Por otro lado, se observa una relación significativa entre la confianza que tienen los estudiantes en su capacidad para utilizar los contactos personales con el fin de conseguir trabajo (autoeficacia) y la forma en que realmente lo consiguen. En definitiva, quienes se colocan por canales informales manifiestan tener una mayor confianza en la utilización de contactos personales un año antes de conseguir el empleo.

Tal como hemos indicado en el apartado 2.2, al margen de los canales de inserción utilizados, se evaluaron también otros indicadores de rentabilidad tales como el salario percibido (inferior o superior a 100.000 pesetas/mes), la estabilidad en el empleo conseguido (fijo o temporal), su relación con los estudios (relacionado o no relacionado) y la satisfacción con el empleo (satisfecho o no satisfecho). No se encontraron relaciones significativas entre la satisfacción profesional, o la relación del empleo con los estudios realizados, y la inversión en capital social antes o después de la carrera, pero sí con respecto al salario y a la estabilidad laboral.

Entre quienes percibían un salario inferior a las 100.000 pesetas al mes, un 75% no había invertido en capital social durante los estudios frente a un 25% que sí lo hizo, mientras que los porcentajes fueron del 54,4% y del 45,6%, respectivamente, entre quienes ganaban más de 100.000 pesetas al mes ($2(1) = 6,2$ $p < 0.05$). Por el contrario, el salario no parece guardar una relación significativa con la intensidad del *networking* realizado después de la graduación. La estabilidad laboral, en cambio, sí está relacionada con la utilización de estrategias de networking como vía de acceso al empleo. Aquellos titulados que indicaron poseer un trabajo estable informaron haber realizado *netwoking* como estrategia de búsqueda de empleo con mayor intensidad que sus compañeros ($M = 8,2$ frente a $M = 4,9$; $t(122) = 3,3$ $p = 0.001$), aun cuando se trata de un colectivo muy pequeño (un 8,87% de los emplea-

---

2 Aun cuando los datos de la tabla 4 indican que no existen diferencias significativas en *networking* entre quienes se colocan a través de canales formales o informales, sin embargo la variable 'intensidad de networking' sí constituye un buen predictor de la forma de colocación cuando se analiza junto con el resto de estrategias de búsqueda de empleo y se utiliza, mediante un análisis de función discriminante, para determinar qué estrategias permiten explicar mejor la colocación a través de canales formales o informales. En este sentido, Villar *et al.* (2000) han mostrado la existencia de un patrón de búsqueda de empleo diferenciado para cada uno de los colectivos (canales formales e informales). Los estudiantes colocados a través de canales formales tras la graduación manifestaban una mayor intención de buscar intensamente una vez finalizados los estudios, tenían menores expectativas de eficacia en la utilización de los contactos personales para acceder al empleo y mostraban un patrón de búsqueda de empleo basado en la lectura de anuncios en la prensa, consulta de guías y directorios para localizar empresas o apuntarse en las agencias de colocación. Por el contrario, quienes accedieron al empleo por canales informales mostraron una menor intención de buscar trabajo intensamente cuando acabaran la carrera, mostraron mayor confianza en la utilización de sus contactos para encontrar trabajo y utilizaron el networking como estrategia de inserción con mayor intensidad.

dos, ya que la mayoría seguían ocupando un trabajo temporal un año después de la graduación).

4. RESPONSABILIDAD ASUMIDA POR LA UNIVERSIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE REDES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Durante las últimas décadas las instituciones universitarias han asumido entre sus funciones la de potenciar la vinculación de los estudios con el mundo del trabajo y facilitar los procesos de inserción laboral de sus estudiantes. Con este fin se han creado bolsas de trabajo, servicios de orientación profesional, oficinas para la gestión de convenios de colaboración universidad-empresa, y se han llevado a cabo multitud de jornadas, seminarios y congresos sobre el tema, así como evaluaciones sistemáticas de seguimiento de las tasas de inserción de los titulados en cada universidad. Los resultados de estas iniciativas suelen darse a conocer a través de informes internos de las propias instituciones universitarias, en los medios de comunicación locales, o en las publicaciones de ámbito universitario. Nos interesa saber ahora, más allá de la responsabilidad institucional asumida por las universidades como facilitadoras de los procesos de inserción, qué concepciones tienen los profesores acerca de dicha responsabilidad en el fomento de las competencias relacionales y de *networking* de los estudiantes, en la medida en que cualquier acción en este sentido se verá probablemente condicionada por sus opiniones.

Con este objetivo presentamos los resultados de un estudio realizado en la Universitat de Girona que pretende analizar la percepción del profesorado universitario acerca de la responsabilidad percibida, en tanto que agentes educativos, en relación con los procesos de incorporación al mercado laboral de los estudiantes universitarios.

4.1. Muestra

Un total de 194 profesores, del conjunto de 793 que componían el personal académico de la Universidad de Girona a comienzos de 2000, participaron en este estudio, lo que supone un porcentaje de respuesta del 25%. Por género, 122 eran hombres (62,9%) y 69 mujeres (35,3%) —de 3 no consta el género—, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de participación en nuestra investigación entre hombres y mujeres, con respecto a la distribución de ambos géneros en la población de la UdG (67,3% y 32,7%, respectivamente). Por facultades, los porcentajes de participación observados fueron inferiores a los esperados en Letras y en la Escuela Politécnica Superior —en función de la proporción de profesorado en cada una de ellas—, y superior a la esperada en Ciencias, Económicas y Educación ($\chi^2_{(7)} = 25$ $p < 0.001$), oscilando los porcentajes de respuesta entre un 10,8% de participación en Letras y un 39,6% en Económicas. En cuanto a la dedicación del profesorado, un 67,3% de los participantes trabajaban a tiempo completo y un 22,7% a tiempo parcial, frente al 63,6% de la población que trabajaba a tiempo completo y el 36,4% tiempo parcial, siendo las proporciones observadas significativamente distintas de las esperadas según la distri-

bución de la dedicación en nuestra población ($\chi^2_{(1)} = 15,8$, $p < 0.0001$), con una menor participación de la esperada entre los profesores a tiempo parcial.

4.2. Instrumento de medida

Se envió un cuestionario a todos los profesores de la UdG en el que se solicitaba que valoraran, en una escala tipo Likert de 1 a 7, el «grado de responsabilidad que atribuían a cada uno de los agentes educativos (estudiantes, profesores, entorno...)' en la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias siguientes»: 1) posesión de saberes teórico-prácticos; 2) conocimiento de las salidas profesionales; 3) construcción de una red de relaciones para favorecer la inserción; 4) dominio de técnicas de inserción (hacer el currículum, superar entrevistas de selección, etc.); 5) habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo; 6) valores y actitudes positivas hacia el trabajo (entusiasmo, compromiso, etc.); y 7) capacidad de tomar decisiones y resolver problemas creativamente. Como agentes educativos se consideraron los siguientes: a) el estudiante, b) el entorno familiar-social, c) el profesor en clase, d) el profesor en tutorías, e) un servicio de orientación universitario, f) debates, conferencias organizadas por la titulación, y g) asignaturas optativas o de libre configuración ofertadas por la universidad. Cada profesor debía valorar de manera independiente la responsabilidad atribuida a cada agente en cada una de las 7 competencias propuestas.

4.3. Resultados

El gráfico 3 recoge las puntuaciones medias de la responsabilidad atribuida por los profesores a cada uno de los 7 agentes educativos en las 7 competencias de inserción profesional.

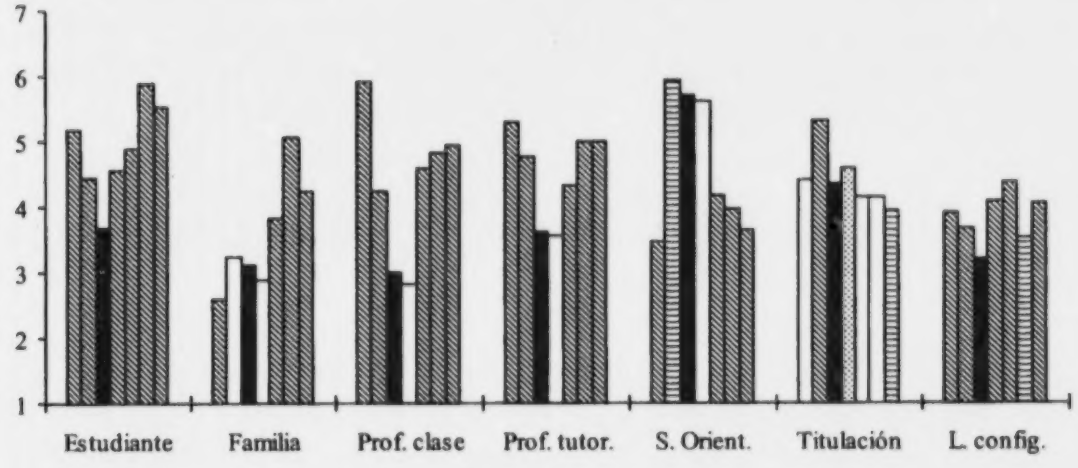
Se pone de manifiesto que el fomento de competencias relacionales entre los estudiantes es una función que los profesores atribuyen, fundamentalmente, al servicio de orientación universitario (M = 5,71 DT = 1,47) y, en menor medida, a las actividades organizadas desde la propia titulación (M = 4,36 DT = 1,83). De hecho, el desarrollo de las competencias relacionales es la segunda función asignada al servicio de orientación, sólo por detrás de su responsabilidad en la facilitación del conocimiento de las salidas profesionales de la titulación.

Los profesores opinan también que ayudar a los estudiantes en la construcción de sus redes sociales no forma parte de sus atribuciones docentes en las aulas (M = 3 DT = 1,52) ni en tutorías (M = 3,61 DT = 1,69). Por otro lado, resulta curiosa la escasa responsabilidad que atribuyen a los propios estudiantes (M = 3,69 DT = 1,90) y a su entorno (M = 3,12 DT = 1,74) en esta cuestión, lo cual podría indicar una cierta desconfianza en las redes familiares y sociales de los alumnos como canales de acceso al mundo profesional.

Son las profesoras quienes mayor responsabilidad atribuyen a la universidad en el fomento de las habilidades relacionales de los estudiantes, tanto en lo que se refiere a las responsabilidades atribuidas al profesorado en clase o en tutorías como al servicio de orientación, a la titulación o a las asignaturas optativas y de libre configuración,

obteniéndose en todos los casos diferencias estadísticamente significativas con respecto a las valoraciones realizadas por los profesores varones.

En definitiva, los resultados permiten concluir que los profesores han interiorizado y asumido como propio el discurso universitario predominante en los 90 acerca de la necesidad de transformación de las funciones universitarias, en el que se reclamaba la formación de los estudiantes en habilidades genéricas (actitudes, habilidades sociales y de comunicación, resolución de problemas o toma de decisiones), como complemento de la formación científico-técnica tradicional de las universidades. Los profesores asumen una alta responsabilidad, tanto en clase como en tutorías, en el desarrollo de estas competencias genéricas, que tienen como objetivo el desarrollo integral del estudiante y una mejor adaptación al mundo del trabajo. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de fomentar la construcción de redes sociales. Ciertamente no existe todavía una tradición discursiva sobre esta cuestión, sino más bien un cierto rechazo



Para cada agente, las columnas representan, de izquierda a derecha, las 7 competencias evaluadas: 1) saberes teórico-prácticos; 2) conocimiento de las salidas profesionales; 3) construcción de una red de relaciones para favorecer la inserción; 4) dominio de técnicas de inserción (hacer el curriculum, superar entrevistas de selección, etc.); 5) habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo; 6) valores y actitudes positivas hacia el trabajo (entusiasmo, compromiso, etc.); y 7) capacidad de tomar decisiones y resolver problemas creativamente. Se ha destacado en negro la construcción de redes sociales para facilitar su comparación con el resto de competencias. Las tramas de las columnas indican si existen diferencias significativas (prueba t para muestras relacionadas) entre la responsabilidad atribuida por los profesores a cada uno de los agentes educativos en la construcción de redes sociales y el resto de las competencias de inserción (punteado: $p < 0.05$; raya horizontal: $p < 0.01$; raya inclinada: $p < 0.0001$; blanco: no significativa).

Gráfico 3

Responsabilidad atribuida por los profesores universitarios a los distintos agentes educativos en relación con la adquisición de competencias de inserción por parte de los estudiantes

cultural hacia las prácticas de *networking*, que suelen asociarse con términos peyorativos como nepotismo, enchufismo, endogamia, etc.

Es previsible que esta percepción negativa de la construcción de redes sociales con fines profesionales vaya cambiando con el tiempo en nuestro país. Por un lado, porque cada vez será más patente la necesidad de cambiar de trabajo varias veces a lo largo de la vida laboral, lo que incrementará la importancia concedida a las relaciones personales como recurso para facilitar el acceso al empleo. Por otro lado, porque los lazos personales no tienen únicamente un efecto sobre la consecución de empleo, sino también sobre el desarrollo global de la carrera profesional: promoción laboral, acceso a la información, actualización profesional, o cooperación y trabajo colaborativo en el marco laboral (Hansen, 1999, Mathews *et al.*, 1998, Tsai y Ghoshal, 1998). Por consiguiente, será preciso tener en cuenta la construcción de redes sociales desde la perspectiva de la formación que se ofrece a los estudiantes si se pretende que todos ellos puedan competir en igualdad de condiciones en el mercado profesional. Otra cuestión es cómo se articula la necesidad de construcción de relaciones personales en el marco de la educación universitaria, es decir, el 'quién', 'cómo' y 'cuándo' se facilitará dicha formación. La posición actual de los profesores parece ser la de considerar que esta no es una función que deban asumir a nivel individual y que, en todo caso, estarían dispuestos a asumir colectivamente desde la titulación.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En este trabajo hemos intentado poner de manifiesto la importancia de las relaciones sociales como factor clave para la inserción profesional de los titulados universitarios. Se han revisado distintos estudios nacionales e internacionales que evidencian la influencia de los contactos personales y el valor diferencial de los lazos débiles como canales de acceso al empleo y se han aportado datos que permiten una primera aproximación a las creencias y comportamientos de los universitarios —estudiantes y profesores— en relación con la construcción de redes sociales y de la inversión en capital social.

Los datos presentados permiten afirmar que los estudiantes universitarios son conscientes de la importancia que tienen las relaciones personales como factor de consecución de empleo, aunque sólo alrededor de un 30% procura extender su red de contactos sociales durante la carrera. Se trata de estudiantes que invierten consciente y sistemáticamente y que, además, manifiestan una conducta constante de inversión antes de finalizar la carrera y un año después de la graduación. El hecho de que el restante 70% no invierta en capital social durante la carrera —hay que recordar que se trata de estudiantes del último curso—, podría explicarse por unas bajas expectativas de inserción profesional y de autoeficacia en la utilización del capital social para acceder al empleo, tal como se pone de manifiesto en el apartado 2.

Cabe la posibilidad de que las bajas expectativas acerca de la capacidad de movilización de los recursos sociales sean debidas, en parte, a factores culturales. En una entrevista al decano de la *Business School* de Harvard en La Vanguardia, el periodista Lluís Amiguet afirmaba que «tejer redes de amigos e influencias en nuestra cultura...

es sospechoso y está mal visto...» (La Vanguardia, 10-4-2000, p. 72). En el mismo sentido Ibáñez reconocía que «no es difícil observar un tono peyorativo cuando se toma en consideración el uso de canales informales a la hora de acceder a un empleo determinado. Esto es así, porque se puede considerar que estas formas de información favorecen conductas particularistas, esencialmente el nepotismo...» (p. 130). También Richard Sennet (2000) ha denunciado la importancia adquirida por los lazos débiles en las relaciones sociales e institucionales, destacando que actualmente «las formas fugaces de asociación son más útiles que las conexiones a largo plazo, y en parte, también, que los lazos sociales sólidos —como la lealtad— han dejado de ser convincentes» (p. 23). Este enfoque negativo de la utilización del *networking* como estrategia de inserción contrasta con otras visiones más positivas que destacan las oportunidades que ofrece el *networking* como vía para contrarrestar la exclusión social y favorecer activamente la inclusión, «desarrollando una voz, amistades profesionales, habilidades vinculadas al empleo y una carrera» procurando conscientemente desarrollar relaciones con gente con quien compartir e intercambiar información (Blaxter, Hughes y Tight, 1998, p. 291). En este sentido, reconocen los autores, «las mujeres acostumbran a ser más explícitas respecto al reconocimiento de la potencialidad del *networking*, lo cual no quiere decir naturalmente, que los hombres no utilicen dicha estrategia. La diferencia estriba en que los hombres no lo llaman *networking*, lo que comporta que la actividad sea menos abierta y puede parecer más insidiosa» (p. 291). Nuestros datos indican que los hombres dan mayor importancia a la influencia de los lazos sociales como canal de inserción (Corominas *et al.*, 1992) pero que, efectivamente, las profesoras universitarias son más sensibles al fomento explícito de las habilidades de *networking* entre los estudiantes que sus compañeros varones, apreciándose diferencias significativas en cuanto a la responsabilidad que atribuyen al colectivo de profesores y a la propia universidad en el desarrollo de dichas habilidades.

Otra cuestión estrechamente vinculada a la inversión en capital social es la rentabilidad de dicha inversión. Los datos presentados indican que no existe una relación directa entre inversión y vías de inserción, pero sí en relación con los resultados de la inserción (salario percibido y estabilidad).

Efectivamente, no se aprecian diferencias significativas en el acceso al empleo por canales formales o informales entre quienes invirtieron en capital social y quienes no lo hicieron. Conviene recordar al respecto, tal como apuntaba Forsé (1997), que la movilización de los recursos de la red y su productividad para la consecución de un objetivo determinado, dependen sólo parcialmente de un individuo considerado. En el caso de los jóvenes universitarios, por ejemplo, la cuestión no es tanto invertir de manera indiscriminada —el tamaño de la red parece tener menor relevancia que la calidad de sus enlaces y recursos—, como el hecho de tener un acceso real a las redes profesionales en las que se vehiculan los recursos necesarios para la inserción y la promoción profesional. Y ello se consigue, principalmente, a través de trabajos, prácticas, voluntariado, etc., es decir, a través de la vinculación como actores a la red, tarea en la que resultan ser de gran ayuda las instituciones universitarias.

Finalmente, en cuanto a la responsabilidad que las universidades están dispuestas a asumir como facilitadoras de la construcción de redes sociales profesionales por

parte de los estudiantes, los profesores no parecen estar especialmente sensibilizados por el tema, no la consideran una de sus responsabilidades directas como docentes y opinan que es una tarea a desempeñar por parte de los servicios de orientación universitarios y, en menor medida, a través de actividades organizadas por la propia titulación.

Llegados a este punto, deberíamos estar en condiciones de sugerir alguna propuesta de actuación concreta, tanto a los estudiantes como a los profesores y a los servicios de orientación universitarios. Sin embargo, la cuestión es delicada: ¿deberíamos aconsejar a los estudiantes una mayor inversión en capital social a la luz de los resultados? y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de inversión?, ¿debería tratarse de una acción individual e indiscriminada, como se propone actualmente en los cursos sobre búsqueda de empleo, o debería tratarse de una inversión orientada e institucionalizada?, y ¿qué papel deberían o podrían desempeñar los diversos agentes educativos en ese proceso?

En primer lugar, y a la espera de que nuevas investigaciones confirmen los resultados aquí presentados, creemos que es aconsejable potenciar la inversión en capital social por razones obvias: porque es el principal canal de acceso al empleo en España y porque la inversión aumenta las oportunidades de obtener información y, consiguientemente, aumenta las posibilidades de colocarse y las opciones de elección. Sin embargo, no parece prudente seguir recomendando un tipo de *networking* basado únicamente en la ampliación indiscriminada de la agenda de contactos de manera superficial, es decir, el «ir dando voces» o diciendo a todos los conocidos que uno se encuentra en situación de búsqueda de empleo. Parece más recomendable fomentar la vinculación, vía prácticas, colaboraciones, trabajo durante los estudios, etc., con personas, empresas o instituciones relacionadas con el sector o ámbito profesional al que se piensa acceder. Ibáñez (1999) ha observado que la red formada en las instituciones educativas adquiere mayor importancia cuanto mayor nivel educativo se tiene, y es en este aspecto en el que las universidades juegan un papel destacado puesto que los estudiantes —en especial los que provienen de ambientes socio-culturales más desfavorecidos— tienen difícil acceder y vincularse a las redes sociales profesionales sin la ayuda institucional.

Actualmente existen ya canales bien constituidos que cumplen la función de vincular a los estudiantes a las redes profesionales: convenios con empresas y prácticums que, tal como veíamos en la introducción, sirven a algunos estudiantes como trampolín para acceder a sus primeros trabajos en el ámbito profesional. Sin embargo, la existencia de canales institucionales no implica necesariamente su aprovechamiento. Muchos estudiantes siguen desaprovechando las posibilidades de inversión en capital social que dichas situaciones les ofrecen, por varias razones: la falta de conciencia de la importancia de los contactos personales en el ámbito profesional, las creencias erróneas acerca de que lo único importante durante las prácticas es el aprendizaje de conocimientos y habilidades profesionales, la falta de habilidades sociales, la ansiedad y las dificultades de adaptación al ámbito laboral, los valores culturales contrarios a la utilización de las relaciones personales como mecanismo de inserción, etc.

Por consiguiente, tan importante como la potenciación de convenios y el aumento de las prácticas en empresas que actualmente llevan a cabo las universidades es la

toma de conciencia por parte de los estudiantes de la importancia de vincularse a las redes sociales y de invertir en capital social. Una forma de conseguirlo, entre otras, es la inclusión de un apartado específico sobre esta cuestión en la memoria de prácticas. Para ello es preciso también que los profesores tomen conciencia de la importancia del *networking* en los procesos de inserción de los titulados y de su propio papel, como colectivo, en la facilitación del acceso a las redes profesionales.

Para finalizar, creemos que es necesario seguir profundizando en el tema de las estrategias relacionales como vía de acceso al empleo, aportando nuevos datos que combinen los enfoques estructurales con otros tipos de análisis y clarificando constructos tales como «la fuerza» de los contactos personales o el concepto de «inversión» en capital social. Aquí nos hemos referido únicamente a la evaluación del constructo inversión a través de una respuesta autoinformada por los propios estudiantes acerca de si procuraban extender su red de contactos sociales y con qué intensidad lo hacían. Es indudable que se precisa clarificar también qué significa construir o extender las redes sociales y las formas en que tales acciones se desarrollan en distintos contextos universitarios y entre distintos grupos sociales.

Al margen de estas limitaciones, consideramos que los datos aportados constituyen un primer paso en la comprensión de las relaciones existentes entre los datos sociológicos disponibles acerca de la influencia de las redes sociales en el mercado de trabajo, las características específicas de los procesos de inserción profesional de los titulados universitarios, las actitudes y comportamientos individuales de los estudiantes y las acciones institucionales de las universidades.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original en inglés Nueva Jersey: Prentice Hall, 1986).

Bian, Y. (1997). Bringing strong ties back in: Indirect ties, network bridges and job searches in China. *American Sociological Review, 62* (3), 366-385.

Bian, Y. y Ang, S. (1997). Guanxi networks and job mobility in China and Singapore. *Social Forces, 75*, 981-1005.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (1998). Writing on academic careers. *Studies in Higher Education, 23*, 281-295.

Buckham, L. (1998). 'Perhaps we're thinking there isn't a career out there for us': a study of undergraduates' attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*, 417-433.

Comunidad Europea (1999). *Household Panel (EC HP): Selected indicators from the 1995 wave*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Corominas, E. et al., (1992). *Necessitats d'orientació educativa de la població estudiantil universitària de Girona*. Informe de investigación no publicado.

Dedieu, J.P. y Windler, Ch. (1998). La familia: ¿una clave para entender la historia política? El ejemplo de la España moderna. *Studia Historica. Historia Moderna, 18*, 201-233.

Del Rio, M.L. y Wiedmaier, A.M. (1991). *Proceso educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Social de la Universidad de Alcalá de Henares.

Dugdale, K. (1997). Mass higher education: Mass graduate employment in the 1990s. In R.G. Burgess (Ed), *Beyond the first degree. Graduate education, lifelong learning and careers*. Buckingham: The SRHE & Open University Press.

Fargas, M.A. (1997). *Família i poder a Catalunya, 1516-1626*. Lleida: Pagés editors.

Figuera, P. (1994). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona (Barcelona: EUB, 1996).

Forsé, M. (1997). Capital social et emploi. *L'Année Sociologique, 47*, 143-181.

Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*, 1360-1380.

Granovetter, M.S. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Cambridge, Massachusets: Harvard University Press.

Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly, 44*, 82-111.

Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: CIREM.

Hughey, K.F. y Hughey, J.K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development, 25*, 203-216.

Ibáñez, M. (1999). El uso de las relaciones sociales en el acceso y mantenimiento del empleo. *Revista Internacional de Sociología, 22*, 129-152.

Jones, R.J. & Azrin, N.H. (1972). An application of reinforcement principles to the problem of unemployment. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 7* (Pt. 2), 767-768.

Jones, R.J. & Azrin, N.H. (1973). An experimental application of a social reinforcement approach to the problem of job-finding. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 345-353.

King, N. y Anderson, N. (1995). *Innovation and change in organizations*. Londres: Routledge.

Lin, N. y Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks, 8*, 365-385.

Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers, 48*,103-126.

Mathews, K.M. et al. (1998). Association of indicators and predictors of tie strength. *Psychological Reports, 83*, 1459-1469.

Mora, J.G. (2000). La inserción de los graduados universitarios en Europa. Ponencia presentada en el *Simposium sobre inserción de los graduados*, organizado por la Universitat Ramon Llull. Barcelona, abril de 2000).

Onnismaa, J. (1998). Career guidance training: Dealing with uncertainty. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20*, 175-190.

Rees, A. (1966). Information networks in labor markets. *American Economics Review, 56*, 559-566.

Requena, F. (1990-1991). Redes sociales y mecanismos de acceso al mercado de trabajo. *Sociología del Trabajo, 11*, 117-140.

Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers, 56,* 233-242.

Roberts, K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance. *British Journal of Guidance and Counselling, 25,* 345-360.

Ruiz Olabuenaga, J.I. (1988). *El mercado laboral: el caso universitario vasco.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Schalk, R. y Freese, C. (1998). New facets of commitment in response to organizational change: Research trends and the Dutch experience. *Trends in Organizational Behavior, 4,* 107-123.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter.* Barcelona: Anagrama (ed. original Nueva-York: W.W. Norton & Co., 1998).

Silliker, S.A. (1993). The role of social contacts in the successful job search. *Journal of Employment Counseling, 30,* 25-34.

Taylor, R.J. y Sellers, S.L. (1997). Informal ties and employment among Black Americans. En R.J. Taylor et al (Eds.), *Family life in Black America* (pp. 146-156). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tsai, W. y Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal, 41,* 464-476.

Universitat Ramon Llull (2000). *Informe dels resultats de l'enquesta sobre inserció laboral* (Documento interno no publicado, cuyos resultados fueron presentados por J. Gallifa en el *Simposium sobre inserción de los graduados,* organizado por la Universitat Ramon Llull. Barcelona, abril de 2000).

Vijers, G.A. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20,* 191-207.

Vijers, G.A. y Meijers, F. (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling, 24,* 185-198.

Villar, E., Juan, J., Corominas, E. y Capell, D. (2000). What kind of networking strategy advice should career counsellors offer university graduates searching for a job?. *British Journal of Counselling and Guidance, 3,* 389-409.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 1, págs. 249-262

UN MODELO EXPLICATIVO DE LAS INFLUENCIAS DE LAS ORIENTACIONES DE META SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias
Universidad de A Coruña

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue sugerir un modelo de relaciones causales entre las orientaciones de meta (metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo) y las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración) y autorreguladoras (búsqueda de ayuda, gestión del tiempo y esfuerzo y autorregulación metacognitiva y contexto de estudio) del aprendizaje. La muestra utilizada está compuesta por 632 estudiantes universitarios.

Los resultados obtenidos en este estudio nos proporcionan un soporte para sugerir que los tipos de meta que los estudiantes persiguen tienen importantes implicaciones para la utilización de las estrategias autorreguladoras y cognitivas. Además, también observamos una cadena de influencias causales entre las variables autorreguladoras. Finalmente, este modelo nos permite comprender el funcionamiento de la persecución de múltiples metas, de forma que la utilización de las estrategias cognitivas y autorreguladoras del aprendizaje depende, en parte, de los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

***Palabras clave**: aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, metas académicas.*

ABSTRACT

The objective of this work was to suggest a model of causal relationships between goal orientations (task, ego self-enhancing, ego self-defeating and effort avoidance goals) and cognitive (rehearsal, organization, and elaboration) and self-regulatory (help seeking, time and effort management, and metacognitive self-regulation and study environment) learning strategies. The sample included 632 university students.

Results found in this study provide support to suggest that the types of goals that students pursue have important implications for self-regulatory and cognitive strategies. Furthermore, it was obtained a chain of causal influences between self-regulatory variables. Finally, this model let us understand the operation of multiple goals pursuit so cognitive and self-regulatory learning strategies use depend in part on the joint and interactive effects of the academic goals.

***Key words**: self-regulated learning, learning strategies, academic goals.*

INTRODUCCIÓN

Tanto la cantidad como la calidad del aprendizaje que los estudiantes alcanzan a través de su implicación en las diversas tareas académicas en las que participan, vienen determinadas por las conductas y cogniciones que dichos estudiantes desarrollan. Es decir, la cantidad y calidad del aprendizaje están directamente relacionadas a las estrategias que el estudiante desenvuelve, pudiendo dichas estrategias tener una mayor orientación conductual, cognitiva o metacognitiva. Son, pues, las estrategias de aprendizaje las que permiten comprender y dominar las tareas que los estudiantes han de realizar con el fin de desarrollar su aprendizaje.

A su vez, la aplicación de los distintos tipos de estrategias por parte del estudiante en el desarrollo de las tareas estará determinada, en primer lugar, por el conocimiento y dominio de dichas estrategias y, en segundo lugar, por la disposición y voluntad del estudiante a utilizarlas, es decir, por su motivación. Una de las características más relevantes de la motivación es su carácter multivariable, pudiendo destacarse, por su especial participación, variables como el autoconcepto, el tipo de atribuciones realizadas, las expectativas, el interés y las metas académicas. Recientemente se ha comenzado a destacar la gran importancia que las metas académicas tienen en el desarrollo del aprendizaje. Esto es debido a que si los estudiantes intentan aprender, dicha conducta ha de tener alguna intención, de forma que para poder explicar el mantenimiento y dirección de dicha conducta, es preciso hacer referencia a las razones por las cuales el estudiante se ha implicado en esa actividad. Así, en la investigación más reciente sobre la motivación de logro ha surgido la teoría de metas como una de las explicaciones predominantes sobre la motivación y la conducta de los estudiantes. Se plantea desde esta perspectiva que la conducta siempre está orientada a la consecución de unas metas, las cuales desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, ya que definen su contenido y dirección. Por ello, para comprender el modo de actuar de una persona, deberemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr, lo cual conlleva cierta complejidad debido a que una misma conducta puede deberse a distintos motivos, a la vez que un mismo motivo puede responder a distintas conductas (González, 1997).

Desde que se enlazaron las «metas deseadas» a las «preferencias», distintos autores han propuesto modelos de motivación en los cuales las metas son planteadas como representaciones de representaciones motivacionales más abstractas. Skaalvik (1997) diferencia cuatro tipos de orientación a meta. La orientación a la meta de tarea (task orientation) implica que el foco de atención se sitúa sobre el aprendizaje, la compren-

sión, la resolución de problemas y el desarrollo de nuevas destrezas en relación con la tarea. Dentro de las metas de rendimiento diferencia una vertiente de aproximación y una vertiente de evitación. A través de la vertiente de aproximación (self-enhancing ego orientation) el alumno pretende demostrar capacidad, mientras que a través de la vertiente de evitación (self-defeating ego orientation) se pretende evitar los juicios negativos que pueda recibir, por parte de los demás, sobre su capacidad. Incorpora, finalmente, una cuarta orientación que es la de evitación del esfuerzo (avoidance orientation), a través de la cual el alumno pretende realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo posible.

Así, se entiende que las metas son constructos de nivel intermedio, situadas entre las disposiciones motivacionales globales y las conductas específicas. Se considera pues, que las metas son los reguladores más próximos de las conductas (Elliot y Church, 1997). Por su lado, dichas conductas encargadas de la constitución del aprendizaje pueden presentarse de distintas formas, existiendo diversas variables que las caracterizan, especialmente en relación a su nivel de complejidad (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias cognitivas) y en su relación con factores internos o externos al sujeto (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias de gestión de los recursos).

Las estrategias cognitivas comprenden aquellas actividades que el estudiante utiliza para el procesamiento de la materia y conducen directamente a los resultados del aprendizaje, en términos de cambios en el conocimiento base. Se incluyen en este grupo las estrategias cognitivas de selección, repetición, organización y elaboración. Sin embargo, serán las estrategias autorreguladoras las que planifiquen, supervisen y regulen dicho aprendizaje. Se pueden incluir dentro de este grupo las estrategias metacognitivas y las estrategias de control y gestión de los recursos, las cuales en ocasiones pueden llegar a solaparse. Las estrategias metacognitivas son las encargadas de controlar el propio procesamiento cognitivo y afectivo del aprendizaje (Vermunt y Verloop, 1999), e incluyen tres tipos generales de estrategias: planificación, supervisión y regulación. Las estrategias de control y gestión de los recursos son las encargadas de gestionar los propios esfuerzos y el medio, incluyéndose la gestión del tiempo, del entorno de estudio y de los otros, en donde se incluyen profesores, padres y compañeros (Corno, 1986, Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

La intervención por parte del estudiante sobre el ambiente y sobre las conductas desarrolladas por el propio estudiante hace referencia a cómo el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje, de forma que una de las principales causas del fracaso de algunos estudiantes se sitúa en la incapacidad de gestionar dichos procesos y por tanto de autocontrolarse (Zimmerman, 1994). La generación de un sistema de control del proceso de aprendizaje ha sido asociada al término aprendizaje autorregulado. Tradicionalmente, la investigación ha venido centrándose en la gestión de los aspectos más conductuales y estratégicos, sin embargo, el aprendizaje autorregulado también hace referencia a la gestión de la propia motivación y afectividad. Es en este ámbito en donde se incluye la gestión de las orientaciones de meta, las cuales, a su vez, dirigen los aspectos más conductuales y cognitivos del aprendizaje. De esta forma, la gestión de las orientaciones de meta, es decir la activación y redirección de las razones del

compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas. Así, por ejemplo, un estudiante podría adoptar una orientación que prime el aprendizaje en sí mismo, en relación con un determinado tema o asignatura, y una orientación que busque únicamente el obtener buenas calificaciones, en relación con otro tema o asignatura. Dicho estudiante tendrá que gestionar su tiempo, esfuerzo, búsqueda de ayuda y estrategias cognitivas y metacognitivas de distinta forma en cada una de ellas. Pero también, dichas orientaciones a meta pueden necesitar ser redirigidas, sustituidas e incluso abandonadas en un determinado momento, dependiendo de las demandas contextuales y de sus propios intereses.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es la obtención de un modelo explicativo de las relaciones establecidas entre el componente motivacional, en el que las orientaciones de meta son los reguladores más próximos de las conductas, y el componente cognitivo, en el cual, a su vez, se presentan dos niveles. Un primer nivel se corresponde con las estrategias autorreguladoras del aprendizaje, integradas por las estrategias metacognitivas y aquellas otras estrategias con un carácter más conductual, como son las relacionadas a la búsqueda de ayuda y a la gestión del tiempo, esfuerzo y lugar de estudio. Dichas estrategias, que en muchos casos se solapan, son las encargadas de planificar, supervisar y regular el proceso de aprendizaje. Y un segundo nivel, relacionado a la utilización de las estrategias cognitivas, las cuales el estudiante utiliza para procesar la materia de estudio y que conducen directamente a los resultados del aprendizaje.

Todo ello nos proporcionará información sobre cómo interactúan las distintas variables estudiadas de cara al desarrollo de un aprendizaje autorregulado. Dicho aprendizaje se caracteriza no sólo por el control y gestión del componente cognitivo y conductual, sino también por el control y gestión del componente motivacional, dentro del cual la orientación a metas es considerada como variable definitoria de su contenido y dirección. Dicho control nos informará sobre cómo la activación y redirección de las razones del compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas y por tanto autorregular directamente su motivación e indirectamente su cognición y conducta.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Muestra

La muestra está constituida por 632 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, de un total de 1670 estudiantes. Es decir, la muestra comprende al 37,8% de la población. De los estudiantes que participaron en el estudio el 29,1% eran hombres y el 68,9% mujeres. El 95,5% de los estudiantes se encuadra en el grupo de edad de 18 a 25 años, correspondiendo 196 a primer curso, 163 a segundo, 186 a tercero, 32 a cuarto y 55 a quinto.

Variables e Instrumentos

Las variables a estudiar pueden ser incluidas en dos grupos distintos. Por un lado, las variables de tipo motivacional, que incluyen cuatro tipos distintos de orientación a meta, y que son las metas de tarea, de autoensalzamiento del ego, de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo. Y por otro, las variables de tipo cognitivo, que incluyen a su vez a las estrategias autorreguladoras y las estrategias cognitivas. Las estrategias autorreguladoras están integradas por las estrategias de búsqueda de ayuda, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de gestión del tiempo y el esfuerzo.

Los instrumentos utilizados para la medida de todas estas variables fueron dos. Por un lado, las escalas de orientación de meta elaboradas por Skaalvik (1997), con un «α» de Cronbach de .7447 y explicando un 65,4% de la varianza total. Y por otro, la escala cognitiva del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b; adaptación del MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991), con un «α» de Cronbach de .9228 y explicando un 47,7% de la varianza.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La cumplimentación de los dos cuestionarios se realizó en las aulas durante horarios académicos y en un único momento temporal. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban que les sucedía.

Con respecto a las técnicas de análisis, los datos fueron analizados en dos pasos. En primer lugar, utilizamos varios análisis de regresión con el procedimiento de pasos sucesivos (stepwise) para probar, por un lado, cada una de las orientaciones de meta como predictoras de las estrategias autorreguladoras, y por otro, las orientaciones de meta y las estrategias autorreguladoras como predictoras de las estrategias cognitivas.

En segundo lugar, desarrollamos un análisis de ecuaciones estructurales para examinar el grado de ajuste del modelo producto de los datos obtenidos a través de los análisis de regresión. Las variables endógenas son cuatro (las tres estrategias autorreguladoras de gestión del tiempo y del esfuerzo, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de búsqueda de ayuda, y las estrategias cognitivas) y las exógenas también son cuatro (las metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo). Esta técnica de análisis de datos no puede ofrecernos causalidad propiamente dicha, sino más bien información sobre el grado de viabilidad de un modelo causal determinado. Así pues, más que confirmar un modelo lo que hace esta técnica de análisis es no desconfirmarlo, con el fin de comprobarlo y matizarlo en posteriores trabajos. Esto es debido a que la causalidad no se debe a la técnica estadística utilizada, sino al control experimental. Todos los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el SPSS, versión 6.1.2.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos, la fiabilidad y los índices de correlación de las variables estudiadas aparecen representados en la Tabla 1.

Análisis de regresión

En primer lugar, se realizaron tres análisis de regresión utilizando el procedimiento de pasos sucesivos, en los que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta estudiadas y las variables criterio eran, sucesivamente, los tres tipos de estrategias autorreguladoras. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión más, en el que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta y las tres estrategias autorreguladoras y el criterio era la variable estrategias cognitivas.

El primer grupo de análisis de regresión (ver tabla 2) reveló que las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio mostraban relaciones totalmente significativas con las metas de tarea y autoensalzamiento del ego, pero no significativas con las metas de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo (R^2 corregida=.37, $p<.0001$). Así, la meta de tarea predecía positivamente estas estrategias, mientras que la meta de autoensalzamiento del ego lo hacía de forma negativa. Las estrategias de búsqueda de ayuda mostraron relaciones significativas y positivas únicamente con la meta de tarea y no significativas con las metas de autoensalzamiento y autofrustración del ego y la meta de evitación del esfuerzo (R^2 corregida=.06, $p<.0001$). Por su parte, las estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo mostraron relaciones significativas con las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo y no significativas con la meta de autofrustración del ego (R^2 corregida= .17, $p<.0001$). Así, tanto la meta de tarea como la de autoensalzamiento predecían de forma positiva las estrategias de gestión del tiempo y del esfuerzo, mientras que la meta de evitación del esfuerzo lo hacía de forma negativa.

Finalmente, las estrategias cognitivas (ver tabla 3) mostraron valores beta significativos y positivos en la ecuación de regresión con respecto a las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y a las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda, mientras que la meta de evitación del esfuerzo obtuvo un valor beta significativo y negativo (R^2corregida=.48, $p<.05$).

Consideramos interesante mencionar, debido a las especiales características del procedimiento de pasos sucesivos, que las relaciones significativas obtenidas, aunque con otros valores, también fueron obtenidas en un análisis basado en el modelo completo de regresión.

Análisis de ecuaciones estructurales

Teniendo en cuenta las relaciones directas de predicción documentadas en el apartado anterior entre las distintas variables estudiadas y con el fin de poder describir lo aceptable que resultan los modelos de regresión sugeridos para explicar los datos obtenidos de una forma global, nos dispusimos a realizar un análisis de ecuaciones

RIE, vol. 19-1 (2001)

250 A

TABLA 1

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES (P<.05 ** P<.01).*

Variable	n	M	SD	α	Variables							
					1	2	3	4	5	6	7	8
1. Meta de Tarea	609	3,81	,75	.84	-							
2. Meta de Autoensalzamiento del ego	613	2,15	,97	.89	-,25**	-						
3. Meta de Autofrustración del ego	611	2,60	1,02	.90	-,16**	,33**	-					
4. Meta de Evitación del esfuerzo	614	3,08	,90	.73	-,22**	,08	,12**	-				
5. Estrat. de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	578	3,86	,65	.84	,59**	-,27**	-,09*	-,20**	-			
6. Estrat. de búsqueda de ayuda	581	3,11	,56	.63	,24**	-,01	-,07	-,08*	,35**	-		
7. Estrat. de gestión del tiempo y esfuerzo	578	3,09	,54	.77	,28**	,01	-,03	-,34**	,45**	,21**	-	
8. Estrat. cognitivas	577	3,35	,55	.88	,44**	-,08*	-,05	-,22**	,63**	,48**	,37**	-

TABLA 2

COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS AUTORREGULATORIAS DEL APRENDIZAJE (P<.05 ** P<.01 *** P<.001)*

Orientaciones de meta	Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Estrategias de búsqueda de ayuda	Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo
Meta de tarea	,562***	,251***	,248***
Meta de autoensalzamiento del ego	-,136***	,058	,098*
Meta de autofrustración del ego	,051	-,038	,003
Meta de evitación del esfuerzo	-,067	-,018	-,294***

TABLA 3
COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META Y ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE (P<.05 ** P<.01 *** P<.001)*

	Estrategias cognitivas
Meta de tarea	,09*
Meta de autoensalzamiento del ego	,086**
Meta de autofrustración del ego	,031
Meta de evitación del esfuerzo	-,095**
Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	,47***
Estrategias de búsqueda de ayuda	,292***
Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo	,046

estructurales, el cual a su vez nos ofrece una serie de indicadores de ajuste a través del programa LISREL, y que son: (χ^2) y su significación estadística (p), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) y la raíz cuadrada media residual (RMSR). También en el modelo se contemplan las posibles correlaciones entre las variables exógenas (ϕ=phi), los efectos de las variables exógenas sobre las variables endógenas (γ=gamma), los efectos entre las variables endógenas (β=beta) y las perturbaciones (ζ=dseta), que hacen referencia a los efectos de posibles variables desconocidas, omitidas o bien errores de medida de las variables endógenas.

El modelo obtenido a partir de los análisis de regresión no se pudo confirmar, debido a lo cual realizamos una exploración partiendo de los índices de modificación proporcionados para el modelo. Como podemos observar en la figura 1 las modificaciones realizadas nos proporcionan dos nuevos parámetros, a la vez que se elimina un parámetro incorporado previamente. Así, en primer lugar, la relación predictiva directa de la meta de tarea sobre la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo queda eliminada. En segundo lugar, se produce una influencia directa, positiva y significativa de la estrategia de búsqueda de ayuda sobre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio (β=.228, p<.001) y, a su vez, de esta última sobre la gestión del tiempo y esfuerzo (β=.450, p<.001).

Con respecto al grado de ajuste del modelo explorado (ver tabla 4) el criterio que se considera como el más exigente es el nivel de significación estadística «p» el cual nos muestra que no existen diferencias significativas entre el modelo finalmente propuesto y los datos. Otros indicadores estadísticos, aunque no tan sensibles y restrictivos como el anterior, son los índices de ajuste (GFI y AGFI). El AGFI, caracterizado por no estar afectado por el tamaño de la muestra, refleja un ajuste adecuado, .975, al igual que el GFI que es de .993. También el RMSR es de .024, lo cual refleja que los residuos sobran-

TABLA 4
COEFICIENTES E ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO (χ^2=JI CUADRADO, g=GRADOS DE LIBERTAD, p=NIVEL DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA, GFI=ÍNDICE DE BONDAD DE AJUSTE, AGFI=ÍNDICE AJUSTADO DE BONDAD DE AJUSTE, RMSR=ÍNDICE DE RAÍZ CUADRADA MEDIA RESIDUAL, CD=COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN)

2	gl	p	GFI	AGFI	RMSR	CD
14,89	10	.136	.993	.975	.024	.467

tes después de comparar las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos. El CD, que nos ofrece información sobre la cantidad de varianza explicada de las variables endógenas por el conjunto de relaciones especificadas en el modelo, es de .467. Es decir, se explica el 46,7% de la varianza total del modelo. Así pues, tanto el valor de «p», como los coeficientes GFI, AGFI y RMSR, indican la existencia de un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico y lo que muestran los datos empíricos.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los diversos análisis de regresión efectuados nos mostraron que la orientación a la meta de tarea informada por los estudiantes era la única variable que predecía de forma significativa todos los tipos de estrategias estudiadas, siendo en cualquier caso su valor predictivo positivo. Además, la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo era predicha de forma significativa y positiva por la meta de autoensalzamiento del ego y de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo. Por su parte, la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio también se predecía de forma significativa y negativa por la meta de autoensalzamiento. Y finalmente, las estrategias cognitivas eran predichas de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo y de forma positiva por las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y por las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo era ir un poco más allá, e intentar plantear un modelo explicativo, en torno al que profundizar en posteriores trabajos, sobre las relaciones entre las variables estratégicas y de orientación a metas. De esta forma, el análisis de ecuaciones estructurales nos permitió obtener una información que posibilitó una interpretación más profunda en cuanto a dichas relaciones. Así, destacamos tres aspectos que enriquecen la información mostrada en los análisis previamente realizados. En primer lugar, se observa una influencia entre las estrategias autorreguladoras, de forma que la búsqueda de ayuda influye de forma directa sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y esta última, a su vez, sobre la gestión del tiempo y esfuerzo. Se podría sugerir, partiendo de estos datos, que cuando los estu-

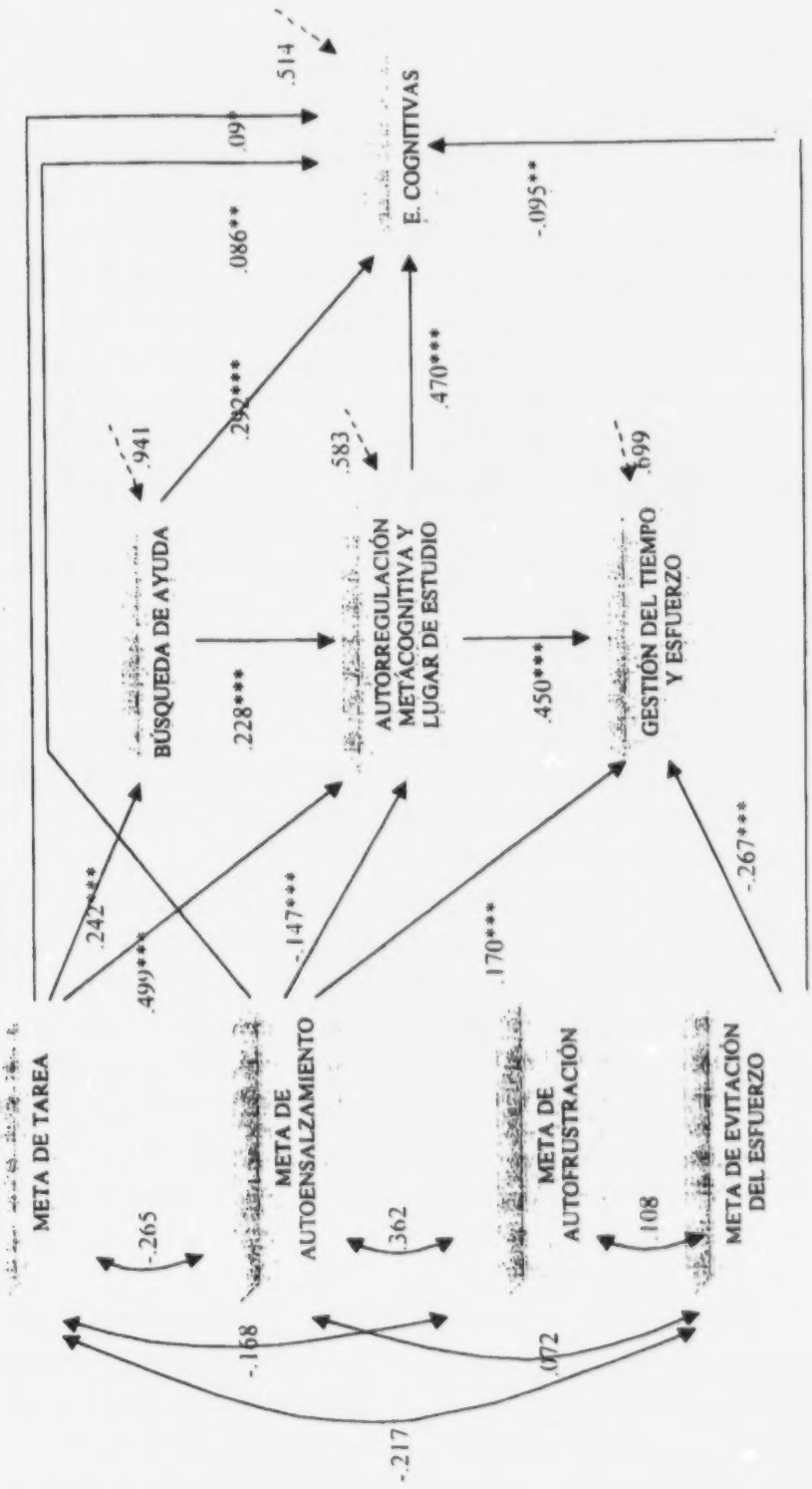


Figura 1

*Representación gráfica de los resultados obtenidos en el modelo de relaciones causales (*p<.05; **p<.01; ***p<.001).*

diantes buscan ayuda en los demás, ya sea en el profesor ya sea en los compañeros, para intentar resolver un determinado problema que ha surgido, dicha conducta favorecerá la gestión de su propia actividad cognitiva y su lugar de estudio, es decir, favorecerá la planificación, supervisión y regulación de su aprendizaje y lugar de estudio, todo lo cual, a su vez, favorece una mayor gestión del tiempo y del esfuerzo empleados.

En segundo lugar, el efecto predictivo de la meta de tarea sobre la gestión del tiempo y esfuerzo no se produce de forma directa, tal como mostraba el análisis de regresión, sino indirectamente a través de su influencia sobre la búsqueda de ayuda y, de forma más relevante, sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Parece lógico pensar que aquellos estudiantes caracterizados por centrarse en la comprensión y el aprendizaje en sí mismo pueden no estar tan pendientes del tiempo y esfuerzo que dedican a determinadas tareas, lo cual puede llegar a suponer un inconveniente, pues otras vertientes de su aprendizaje con un carácter más práctico podrían llegar a resentirse, debido a las limitaciones de tiempo y esfuerzo a las que se pueden ver sometidas. Consideramos que puede ser éste un aspecto clave en la comprensión de las ventajas que tanto desde planteamientos teóricos como desde trabajos empíricos de investigación se atribuyen a la adopción de múltiples metas por parte del estudiante (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Dweck y Legget, 1988; Meece y Holt, 1993; Pintrich y Garcia, 1991; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Wentzel, 1991) y que en último término se relacionaría a la autorregulación del aprendizaje. Así, la adopción simultánea de las metas de tarea y autoensalzamiento del ego se constituye en la única opción que posibilita que el estudiante desarrolle un control directo y positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras. Si no fuese así, el estudiante, aun adoptando predominantemente la meta de tarea, podría con mayor probabilidad no gestionar adecuada y proporcionalmente tanto la dedicación de su tiempo como el gasto de sus esfuerzos.

Sin embargo, dicha combinación de orientación a distintas metas supondría una influencia negativa por parte de la meta de autoensalzamiento del ego sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Con ello, el estudiante disminuye sus recursos en la gestión de la actividad de aprendizaje, con el fin de redirigirlos hacia la gestión del tiempo y del esfuerzo, para atender a las demandas externas al propio proceso de aprendizaje y así posibilitar la obtención de un mayor rendimiento, el cual es objetivo de la meta de autoensalzamiento del ego. Con todo ello, el estudiante también puede desarrollar una autorregulación motivacional del aprendizaje y no únicamente cognitiva o conductual, de forma que la gestión de las orientaciones de meta permita, a su vez, optimizar la gestión estratégica en respuesta a las demandas impuestas tanto por las distintas tareas y exigencias externas como por los propios intereses.

En tercer lugar, las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo además de incidir indirectamente a través de las estrategias autorreguladoras sobre las estrategias cognitivas, también lo hacen de forma directa, aunque sus puntuaciones resultan muy inferiores a las alcanzadas por las estrategias de búsqueda de ayuda y autorregulación metacognitiva y lugar de estudio.

Por su parte, la meta de autofrustración del ego no muestra ningún tipo de efecto ni sobre las estrategias autorreguladoras ni sobre las estrategias cognitivas. Esto nos hace pensar que la influencia de la meta de autofrustración del ego sobre el desarrollo del aprendizaje no se ejerce directamente sobre las diversas estrategias de aprendizaje sino más bien sobre los otros tipos de orientación a meta. De esta forma, la mejor manera de que el estudiante evite quedar mal ante los demás bien pudiera ser el alcanzar un alto rendimiento, es decir, adoptar una meta de autoensalzamiento del ego.

Finalmente, destacar la incidencia de la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de la búsqueda de ayuda sobre las estrategias cognitivas. Siendo totalmente lógica la influencia de la primera variable sobre estas estrategias, más sorprendente podría resultar la incidencia de la búsqueda de ayuda, lo cual podemos explicar si tenemos en cuenta que la utilización de este tipo de estrategias, es decir la búsqueda de ayuda en profesores y compañeros, suele suponer un primer paso que conduce a la organización de los contenidos a estudiar, o bien a una elaboración en la que se relacionan dichos contenidos con los conocimientos previos del estudiante. Sin embargo, no se produce ningún tipo de efecto de la gestión del tiempo y esfuerzo sobre las estrategias cognitivas, lo cual se puede explicar teniendo en cuenta que los ítems que componen este factor no se relacionan con el trabajo desarrollado en torno a los contenidos del aprendizaje.

Para finalizar, destacar las limitaciones a las que están sometidas las conclusiones expuestas. En primer lugar, se trata de datos obtenidos a través de cuestionarios en un momento puntual. En segundo lugar, el tipo de análisis realizados presenta limitaciones en cuanto a causalidad, pues más que confirmar lo que hacen es no desconfirmar el modelo. Son, por ello, necesarios posteriores trabajos que los maticen. Con todo, obtuvimos un modelo sobre el cual explorar en futuros trabajos cómo las distintas orientaciones de meta pueden incidir sobre la utilización tanto de las estrategias autorreguladoras como de las estrategias cognitivas, lo cual constituye un primer paso en el discurso de nuestro trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.

Bouffard, T., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student´ self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 309-319.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 333-346.

Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95(2)*, 256-273

Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72(1)*, 218-232.

González, M.C. (1997). La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA.

Meece, J. L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students´ achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: TAI.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. y Mckeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL: The University of Michigan.

Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late en the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology, 82(1)*, 41-50.

Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.

Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.

Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 125-138.

Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.

Valle Arias, A.. González Cabanach, R., Cuevas González, L.M. y Núñez Pérez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa, 15 (1)*, 125-146.

Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction, 9*, 257-280.

Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol.7*. Greenwich, CT: JAI: Press.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 614-628.

257

Autora: Emma T. Casas Anguera
Dirección: C/ Calabria, 114, 4°-1ª. Barcelona
Director: Rafael Bisquerra Alzina
Dpto.: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Dirección: Paseo de la Vall d'Hebron, 171. Barcelona
Centro: Universidad de Barcelona

Descriptores

Motivación Vocacional, Madurez Vocacional, Orientación Profesional.

Bibliografía fundamental

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional.* Barcelona: CEDECS.
Anguera, M.T. (1998). Metodología de la investigación en programas comunitarios. A E. Rebolloso (ed.). *Evaluación de programas, ámbitos de intervención* (pp. 77-103). Barcelona: Textos Universitarios «St. Jordi».
Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Discurs d'ingrés a l'acadèmia numeraria electa. Barcelona: Rejal academia de Doctors.
Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.* Barcelona: Boixareu Universitaria
McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.W. i Lowell, E.L. (1953). *The achievement Motive.* Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation Glenview:* Scott, Foresman (traducció 1989).
Pérez, R.M. (1999). La intervenció psicopedagògica en el context familiar. A G. Filella (coord.). La intervenció *psicopedagògica* en el context no *fonnal.* Lleida: Pagas Editors. 127-140

Problema investigación

El propósito de la investigación fue establecer el modelo explicativo de la motivación de aspiraciones profesionales. Por tanto el problema es: ¿Qué variables Influyen en el grado de motivación de aspiraciones profesionales de un adolescente que termina los estudios secundarios? Para dar respuesta dicho problema se establecieron dos fases en el estudio. Una primera cualitativa, centrada en el estudio de casos, y una segunda cualitativa, donde se construyó un cuestionario, gracias a los resultados obtenidos en la primera fase. Una vez validado este cuestionario se paso a una muestra de 485 adolescentes que finalizaban los estudios secundarios. A raiz del resultado obtenido se estableció un modelo explicativo de la motivación de aspiraciones profesionales y se ofrecieron dos ejes de acción desde los centros educativos, para mejor la motivación de aspiraciones profesionales: trabajo con las familias y planificación y organización de los centros de secundaria para aplicar un plan psicopedagógico.

Muestra y método de muestreo

En la fase cualitativa se escogieron dos jóvenes pertenecientes a un mismo centro docente. En la segunda fase se centró en la construcción, validación del cuestionario, pasación y analisis de los resultados obtenidos en el mismo. Para realizar la validación del instrumento se hizo por medio de expertos (tres profesores de universidad y tres profesionales), El cuestionario se pasó posteriormente a 485 adolescentes que terminaban los estudios secundario pertenecientes a distintos centros, tanto privados como públicos.

LA FAMILIA EN LA MOTIVACIÓ D'ASPIRACIONS PROFESSIONAL DELS ADOLESCENTS QUE FINALITZEN ELS ESTUDIS SECUNDARIS

CAT[1]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]
D	2000	5802 07

N.º CITAS[3]	N.º PÁGINAS
436	052 3

Metodología del trabajo

La metodología seguida fue en primer lugar la determinación del marco teórico donde se enmarcaba la motivación de aspiraciones profesionales y las variables que supuestamente intervenían. Fue a partir de aquí que se estableció una primera aproximación conceptual del constructo. En segundo lugar se llevó a cabo la fase cualitativa, centrada en el estudio de dos casos que seguían unas sesiones de orientación profesional, impartidas en horario extraescolar. Las fase seguidas fueron: 1) secuenciación de las sesiones de OP 2) observación 3) análisis del registro observacional y obtención de conclusiones de la observación 4) entrevista estructura 5) análisis de documentos 6) conclusiones fase cualitativa. La tercera fase fue la cuantitativa, que se concretó en: 1) contrucción del cuestionario 2) selección de expertos 3) diseño del cuestionario de validación 4) selección de la muestra, escogida al azar 5) pasación del cuestionario 6) análisis de la información 7) modelo explicativo de motivación de aspiraciones profesionales. Para finalizar se dieron las propuestas de acción en el ámbito de la educación formal.

Técnicas de análisis

Las técnicas de análisis fueron claramente diferenciadas en la fase cualitativa y en la cuantitativa. Fase cualitativa: análisis cualitativo de la observación los documentos y la entrevista. Fase cuantitativa: 1) para la validación del cuestionario a partir de las valoraciones de los expertos, se aplicó el coeficiente de concordancia 'W' de Kendall 2) para el análisis estadístico del cuestionario, se utilizó el MINITAB. Al tratarse de variables discretas y no continuas se hizo una regresión múltiple a través del método STEP WISE

Conclusiones

En la motivación de aspiraciones profesionales observamos que:

1) la edad correlaciona negativamente 2) los jóvenes que viven en una vivienda que no es de propiedad tienen mayor motivación de aspiraciones profesionales 3) aquellos que disponen de medios técnicos en su casa manifiestan mayor motivación de aspiraciones profesionales 4) aquellas personas que intervienen positivamente en un incremento de la motivación de aspiraciones profesionales de los adolescentes son los padres y los profesores, más que los amigos 5) de las variables de clima familiar analizadas (pertenecientes al FES) se observa que en las familias donde hay más diálogo la motivación de aspiraciones profesionales es mucho mayor que en las que no hay este diálogo, a diferencia de las que hay manifestaciones de violencia verbal i/o física, donde es muy baja 6) las venables de autoconcepto social intervienen directamente 7) Las personas tranquilas y sosegadas tienen más motivación de aspiraciones profesionales 8) los jóvenes que desean que su trabajo desarrolle sus valores y que les autorrealice, preferentemente con un horario marcado y donde haya una implicación personal, manifiestan una alta motivación de aspiraciones profesionales.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... E-mail:..... Teléfono.....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

(Fecha y Firma)

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... E-mail:..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 20.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta..

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Editorial 3
Eduardo Abalde Paz

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar 7
Carmen Jiménez-Fernández

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios 39
Mª Fe Sánchez García

Hacia un enfoque comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar 63
Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García

Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso 83
José Mª Gobantes Ollero

Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes 105
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez, Susana Rodríguez Martínez e Isabel Piñeiro Aguín

La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad 127
Enric Corominas Rovira

Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del currículum intercultural 153
Rosario Arroyo González

Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de Primaria de escuelas públicas y privadas 183
León Garduño Estrada y Mª del Rosario Ramírez Lomán

El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva 199
C. Válaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego

Educación universitaria y construcción de redes sociales como estrategia de inserción profesional 221
Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas

Un modelo explicativo de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje . 249
J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN 263

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe

Volumen 19, número 2, 2001

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

FL027565

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

265

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 2, 2001

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Director:
Eduardo Abalde Paz

Directora ejecutiva:
Mercedes Rodríguez Lajo

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Carmen Jiménez Fernández
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mercè Noguer
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 2, 2001

Editorial .....
Eduardo Abalde Paz

PONENCIAS

Educación y sociedad de la información 277
Javier Echevarría

Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes 291
Pilar Colás Bravo

Prospectiva del diagnóstico y la orientación 315
Mª Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez

MESAS REDONDAS

Mesa 1: Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva 365
Pedro M. Apodaca

Mesa 2: Controversias actuales del Diagnóstico en Educación 411
Raquel Amaya

SIMPOSIOS

Simposio 1: La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior 461
Coordinadora: Fuensanta Hernández Pina

Simposio 2: Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI 507
Coordinadora: Mª José Iglesias Cortizas

Simposio 3: La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación 527
Coordinadora: Francesca Salvá

Simposio 4: La orientación en Galicia 543
Coordinadora: María Luisa Rodicio García

Simposio 5: Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación 561
Coordinadora: Feli Echeverría

Simposio 6: Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos 575
Coordinadora: Leonor Buendía Eisman

Simposio 7: Investigación sobre educación universitaria 613
Coordinador: Víctor Álvarez Rojo

Simposio 8: Evaluación e innovación en la Universidad 633
Coordinadora: Mercedes González Sanmamed

268

E D I T O R I A L

El presente volumen recoge las aportaciones de las diferentes ponencias, mesas y simposias del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, que bajo el lema «Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento» se celebró en La Coruña durante los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2001. Contó con una conferencia plenaria, dos mesas redondas, doce simposias y, en torno, a las 175 aportaciones en forma de comunicaciones y póster que fueron publicados en el libro de actas y que, sin duda, contribuyeron a los dos objetivos que nos habíamos propuesto: a responder a las demandas que la sociedad nos exige y, por otro lado, a afianzar los recursos de los que disponemos para nuestro desarrollo personal y académico, es decir, el Congreso, la revista RIE y RELIEVE y nuestra participación en la EERA.

Desde aquí queremos expresar nuestro agradecimiento a los miembros de la Casa Real y, en concreto, a sus Majestades D. Juan Carlos y Dña. Sofía, a la Ministra de Educación, al Presidente de la Xunta, al Conselleiro de Educación, al Presidente de la Diputación, al Alcalde de La Coruña y al Concejal de Cultura y a nuestro Rector. Por último agradeceros a todos vosotros vuestra asistencia, esperando que al igual que los otros Congresos éste haya sido ese foro de discusión y debate, de enseñanza y aprendizaje, del que en la presentación del Congreso en el anterior número hacía mención.

En nombre de AIDIPE, quiero reiteraros mi agradecimiento por todas esas contribuciones, por vuestros esfuerzos por estar con nosotros durante el Congreso, por perdonar de antemano nuestros posibles errores y, por vuestra paciencia.

Esperando veros en el próximo a celebrar en Granada. Muchas gracias.

Eduardo Abalde Paz
Presidente AIDIPE

P O N E N C I A S

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 277-289

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Javier Echeverría[1]

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (TIC) están suscitando un profundo cambio en casi todos los sectores de actividad social, incluidos los sistemas educativos. Se oye hablar con frecuencia de la sociedad de la información, e incluso de la sociedad de la información y el conocimiento. A mi modo de ver, esa nueva modalidad de sociedad todavía no existe, ante todo porque *no hay un contrato social* que la constituya como tal sociedad. Sin embargo, algunos sectores sociales importantes (la guerra, el mercado, las finanzas, la investigación científica, etc.) sí han devenido informacionales. Otros se van adaptando rápidamente al cambio tecnológico y cultural suscitado por las TIC. La educación es uno de ellos, como muestra el reciente plan europeo *e-Learning*.

En esta conferencia analizaré brevemente el estado de la cuestión, partiendo de la hipótesis del tercer entorno, que ya he desarrollado en otros sitios[2], según la cual las TIC posibilitan la creación de un nuevo espacio social que propongo denominar *tercer entorno* (E3), para algunos de los cambios suscitados por el espacio electrónico en los procesos educativos. Luego haré un breve comentario crítico del plan europeo para la educación electrónica, contraponiendo a dicho plan una serie de propuestas concretas de acción, que se resumen en el siguiente lema: *el derecho a la educación, reconocido hasta ahora para los dos primeros entornos, ha de ser ampliado al tercer entorno*. De ser así, habrá profundos cambios en los sistemas educativos.

---

1 Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid. flvee20@ifs.csic.es

2 Ver J. Echeverría, *Los Señores del Aire, Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino, 1999.

2. LA HIPÓTESIS DE LOS TRES ENTORNOS

Es claro que las TIC están transformando profundamente las sociedades contemporáneas. Las redes telemáticas tipo *Internet* son la punta del iceberg de ese cambio social, pero conviene tener en cuenta otras muchas tecnologías coadyuvantes. El teléfono, la televisión (y la radio), el dinero electrónico, las redes telemáticas, las tecnologías multimedia, los infojuegos y la realidad virtual son, como mínimo, las siete tecnologías a considerar. A efectos educativos, las cuatro últimas son las más relevantes, junto a la televisión, cuyos efectos en los procesos educativos han sido ampliamente estudiados.

Los pedagogos suelen hablar de educación para los medios, de alfabetización audiovisual y de alfabetización informática[3]. En general, se habla de alfabetización digital de la población. Siendo cierto que la televisión, los videos, los ordenadores y los soportes multimedia son nuevos medios educativos, a mi modo de ver las TIC no se limitan a ser instrumentos, sino que, además, generan un nuevo espacio social, y en concreto nuevos escenarios educativos. Por eso entiendo que hay que partir de una hipótesis filosófica general, *la hipótesis de los tres entornos*:

> «las TIC posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura es muy distinta a la de los entornos rurales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se han desarrollado la vida social y los procesos educativos».

Dicha transformación incide sobremanera en todo lo que se refiere al conocimiento humano y por ello suele hablarse de una sociedad de la información y del conocimiento. Esta denominación es, hoy por hoy, inexacta, y cara al futuro resulta insuficiente. La cuestión a plantear es si vamos a crear una *sociedad culta y civilizada de la información*, o todavía más, *si la sociedad de la información será democrática, justa*, etc. Para que Vdes. se hagan a la idea de mi postura al respecto, enunciaré seis tesis de entrada, algunas de ellas provocativas:

1. Hoy por hoy, no hay sociedad de la información. En cambio, sí hay mercado informacional (infomercado).
2. En un futuro próximo, pudiera ocurrir que hubiera una sociedad transnacional de la información superpuestas a las sociedades agrarias, urbanas e industriales que conocemos. Pero esa sociedad, hay que crearla, y en particular constituirla. Para ello se requieren acciones que corrijan la tendencia actual de mercantilización del espacio electrónico. Una de ellas, y muy importante, es la institución de sistemas e-educativos públicos. En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que, por sí mismas, las TIC no generan sociedad alguna. Hay que oponerse al determinismo tecnológico y emprender acciones como el plan *e-Europa* para que haya una auténtica sociedad de la información.

---

3 Ver K. Tyler 1998.

3. Tal y como van las cosas, la sociedad de la información, cuando la haya, no será democrática, porque no estará basada en un contrato social que instituya valores democráticos en la organización de dicha infosociedad. Aunque hoy no me centraré en este punto, pienso que las tendencias actuales nos conducen a una sociedad neofeudal de la información, con feudos informacionales poderosos superpuestos a los Estados y a las sociedades. Dichos infofeudos generarán sus propios sistemas de formación, que serán privados, no públicos. La *e-educación* pública no está garantizada. Caminamos más bien a una profunda privatización de una parte de los procesos educativos.
4. Los Estados no son los únicos agentes que pueden impulsar el desarrollo de la educación electrónica. Las empresas transnacionales que tienen el poder en el espacio electrónico, a las que denomino Señores del Aire, ya lo están haciendo. Un tercer agente educativo posible surge de la propia sociedad, en forma de cooperativas educativas para la educación electrónica.
5. En cualquier caso, si abordamos la cuestión en términos clásicos, afirmaré que se requieren acciones enérgicas para garantizar el derecho universal a la educación en el nuevo espacio social[4]. Más que de una educación para los medios, pienso que hay que organizar un sistema educativo *en y para el tercer entorno.* Las redes educativas telemáticas (RETs) son las nuevas unidades básicas de dicho sistema educativo, que incluye el diseño y la construcción de nuevos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos educativos electrónicos, la formación de educadores especializados en la enseñanza en el nuevo espacio social y la reestructuración de la organización de los centros docentes, así como de los propios sistemas educativos.
6. El modo en que se desarrollen los procesos educativos en el espacio electrónico incidirá profundamente en el tipo de sociedad de la información que vayamos a tener. Cabe afirmar que, si no se tiene éxito a la hora de desarrollar la educación en y para el tercer entorno, manteniendo el principio de igualdad de oportunidades, la futura sociedad de la información no será democrática. Baste esto para mostrar la enorme importancia que atribuyo al desarrollo de la *e*-educación pública. Por ello es importante reflexionar a fondo sobre la educación en el espacio telemático, con el fin de promover acciones coherentes para organizar los procesos educativos en el tercer entorno conforme a valores democráticos, que a su vez han de ser repensados en el nuevo escenario electrónico y global.

Hasta aquí las seis tesis iniciales, para abrir boca. Vayamos ahora a los platos fuertes.

3. EDUCAR EN Y PARA EL TERCER ENTORNO

El primero versa sobre la educación en el espacio electrónico. El tercer entorno tiene particular importancia para la educación por tres grandes motivos. En primer

4 Ver J. Echeverría 1999, apéndice, «Quince propuestas para una política educativa en el tercer entorno».

lugar, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, porque para ser activo en el espacio electrónico se requieren nuevos conocimientos y destrezas. En tercer lugar, porque adaptar la escuela, la Universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un sistema de centros educativos a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. Por estas razones básicas, a las que podrían añadirse otras, hay que replantearse profundamente la organización de las actividades educativas, implantando un *sistema educativo adicional en el espacio electrónico*.

El tercer entorno tiene una estructura propia a la que es preciso adaptarse, aunque aquí no voy a insistir mucho en ella, por haberlo hecho en otros lugares[5]. El espacio telemático, cuyo mejor exponente actual es la red *Internet*, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por doquier. De estas y otras propiedades se derivan cambios importantes para las interrelaciones entre los seres humanos, y en particular para los procesos educativos.

Por otra parte, el tercer entorno no sólo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización, el entretenimiento y la expresión de emociones y sentimientos. Precisamente por ello es un nuevo espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación. La principal novedad que aporta el espacio electrónico a los seres humanos es la de poder actuar a distancia, y en concreto expresarse a distancia. Se trata de aprender a hacerlo, y de hacerlo bien. Para ello se requerirá un grado cada vez mayor de competencia en el uso de las TIC. Aunque el derecho a la educación universal sólo se ha logrado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el segundo entorno, lo cierto es que la emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas, empezando por los países más avanzados, pero sin olvidar a los países del Tercer Mundo, para quienes este tipo de política educativa puede ser una de las pocas alternativas efectivas contra la miseria creciente que les amenaza y les destruye.

La idea básica es que no sólo se trata de transmitir información y conocimientos gracias a las TIC, sino que, además, hay que capacitar a las personas para que puedan *actuar competentemente* en los diversos escenarios electrónicos y con los distintos instrumentos (o interfaces) que permiten acceder al tercer entorno. Para ello hay que diseñar, construir y mantener nuevos escenarios e instrumentos educativos con los que las personas puedan aprender a moverse e intervenir en el espacio electrónico. El acceso universal a esos escenarios y la capacitación para utilizar competentemente las nuevas tecnologías se convierten en exigencias urgentes, emanadas del derecho a que cualquier ser humano reciba una educación adecuada al mundo en el que vive. Si el mundo ha cambiado, la educación ha de cambiar. Si las TIC han generado

5 Ver J. Echeverría 1999, primera parte.

un nuevo espacio social, los procesos educativos habrán de desarrollarse *también* en dicho espacio.

No se trata de sustituir la enseñanza clásica en aulas presenciales por la enseñanza virtual. Hablando en términos generales, hay que dedicar tanta atención a la educación en el tercer entorno como la que se dedica a los otros dos entornos. La regla a seguir es la de un tercio (de tiempo, de atención, de inversión) para cada entorno. La enseñanza presencial seguirá pero, además de ella, los centros escolares han de introducir la educación electrónica. Pero con una advertencia importante: *la educación electrónica no consiste en introducir ordenadores en las escuelas y enseñar a los estudiantes a navegar por Internet,* Este es mi desacuerdo básico con el plan *e-learning* de la Unión Europea, como luego mostraré. Antes de pasar a ello, sin embargo, conviene mostrar brevemente lo que entiendo por educación en y para el tercer entorno, retomando algunas de las propuestas que he realizado en artículos publicados en libros colectivos y en revistas de pedagogía.

Hoy por hoy, las redes telemáticas son la expresión más desarrollada de E3, debido a su carácter multimedia, muy importante a efectos educativos, y al grado de interactividad que están alcanzando progresivamente. Mas no hay que olvidar que han surgido juegos electrónicos (infojuegos), que disponemos de nuevas tecnologías de memorización, archivo y documentación y que la realidad virtual abre nuevas posibilidades para el desarrollo de procesos perceptivos y sensoriales. Sin olvidar la incidencia educativa de la televisión, pienso que hay que prestar especial atención a las redes telemáticas, los videojuegos, las tecnologías multimedia y la realidad virtual, porque abren nuevas posibilidades educativas.

Cuando se habla de la televisión, de los videos y de las redes telemáticas tipo Internet suele decirse que estamos ante nuevos medios de información y comunicación. Ello es cierto, pero resulta insuficiente para analizar su impacto social. Las TIC no sólo transforman el acceso a la información y las comunicaciones, sino que también aportan nuevos métodos de memorización, diversión, acción y expresión de las emociones. A través del teléfono, la televisión, Internet, los videojuegos o los cascos de realidad virtual se suscitan emociones y pasiones, en el mejor de los casos interpersonales. La componente emocional del tercer entorno es imprescindible para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene indudables factores emocionales y no se limita a ser una fría transmisión de conocimientos. Por otra parte, en el tercer entorno se pueden hacer cosas, y por ello se requieren nuevas habilidades y destrezas. La componente práctica del aprendizaje en E3 es tan importante como la obtención de datos e información. Cabe incluso afirmar que lo más urgente es aprender a intervenir en el tercer entorno, no a buscar información en Internet.

Al propugnar una política educativa específica para el tercer entorno no se pretende que vaya a sustituir la que ya se lleva a cabo en los pueblos y ciudades actuales. Las actuales escuelas seguirán existiendo. Lo que ocurrirá es que a los centros escolares se les superpondrán redes educativas telemáticas (RETs) a través de las cuales se desarrollarán procesos educativos del tercer entorno, complementarios a los del primero y el segundo. El derecho a la educación universal tiene que ampliarse, porque los espacios

sociales se han ampliado. Aunque la educación universal sólo se ha implantado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el segundo entorno, lo cierto es que la emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas, complementarias a las ya existentes. Ya no basta con enseñar a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos, además de introducir conocimientos básicos de historia, literatura, ciencias, etc. Todo ello es necesario, y lo seguirá siendo, para vivir, trabajar y realizarse en los espacios naturales y urbanos en los que tradicionalmente se ha desarrollado la vida social. Progresivamente, buena parte de la vida social se desplegará en el espacio electrónico y telemático, y por ello es preciso implementar la escuela tradicional con una escuela electrónica, digital y virtual. Siendo altas las tasas de analfabetos funcionales en E1 y E2, sobre todo en los países del Tercer Mundo, la sociedad de la información requiere un nuevo tipo de alfabetización, o mejor, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir competentemente en el espacio telemático. De ahí la necesidad, común a los diversos países, de plantearse nuevos retos educativos.

No hay que olvidar que en el segundo entorno, aparte de la familia, la escuela y el Estado, siempre ha existido un agente educativo muy peculiar: la calle. Muchos niños y niñas han aprendido mucho más en las calles de las ciudades que en sus casas o escuelas. El principal imperativo del derecho estatal a la educación reglada consiste en sacar a los niños de sus casas y de las calles durante unas cuantas horas diarias, trasladándolos a escenarios especialmente diseñados para desarrollar en ellos procesos educativos: aulas, patios de colegio, bibliotecas, museos, etc. Esta es la acción ilustrada por excelencia, que desarrolla el derecho a la educación en base al principio de igualdad de oportunidades, llegando a considerar como un delito que las familias no lleven a sus hijos a la escuela obligatoria. Dicho de otra manera, el derecho a la educación no sólo es un derecho. En los Estados avanzados también es una obligación.

En el espacio electrónico todavía no hay escenarios específicamente diseñados para la educación, o son muy pocos. Por ello cabe decir que, actualmente, los niños y niñas se educan sobre todo en las calles del tercer entorno, por ejemplo al navegar por Internet, al ver la televisión a su antojo, al comprar libremente videojuegos o al iniciarse por su propia cuenta en las tecnologías de realidad virtual. Para menguar la incidencia de este agente educativo, la telecalle, es preciso diseñar y construir escenarios educativos en el espacio electrónico. Es una de las tareas por hacer, no la única. Además de crear los escenarios telemáticos educativos (aulas virtuales, escuelas y universidades electrónicas, Intranets para la educación, programas televisivos específicos, videojuegos pedagógicamente homologados en función de la edad y las diversas culturas, etc.), hay una enorme labor de formación de agentes educativos a llevar a cabo. No hay que olvidar que la gran mayoría de los maestros y profesores son (somos) analfabetos digitales ni que la didáctica del espacio electrónico está dando sus primeros pasos. Otro tanto cabe decir de la organización de centros educativos en E3, de la creación de redes educativas, de la evaluación de resultados, medios docentes, profesores e instituciones, etc. Las tareas a llevar a cabo son muchas y el orden en que se hagan es muy relevante. Pero todavía más importante es dilucidar quién va a ser el agente social para

esa política educativa en el tercer entorno. Este es uno de los puntos cruciales a dilucidar: *quién educa en E3 y para E3*. Como dijimos al principio, parece probable que en el espacio electrónico vayan a primar sistemas educativos privados, creados por los Señores del Aire para la formación de sus empleados e hijos. Al fin y al cabo, la escuela no fue una creación de los Estados, sino de algunos señores feudales del medievo. Otro tanto puede ocurrir en el espacio electrónico.

Concluiré este apartado diciendo que la emergencia del tercer entorno supone una *ampliación o expansión de la realidad*. Así como las urbes, las ciudades y los Estados generaron nuevas formas de realidad social, así también el tercer entorno está creando nuevos escenarios y posibilidades que son plenamente reales por su impacto sobre la sociedad y las personas, aun cuando se produzcan en un medio que no es físico y corporal, sino electrónico y representacional. Hay que ampliar y expandir el derecho a la educación, proyectándolo hacia el tercer entorno.

3. LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA ELECTRÓNICA: EL PLAN E-LEARNING

Recientemente la Unión Europea ha puesto en marcha un primer plan de política educativa en el espacio electrónico. Merece la pena examinarlo críticamente, con el fin de mostrar las consecuencias concretas que tienen las tesis e hipótesis antes planteadas.

El plan *e-learning* de la Unión Europea[6] plantea tres tipos de objetivos, relativos a las infraestructuras, al nivel de conocimientos de la población y a la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento. Como objetivos en cuanto a las infraestructuras, se plantea:

«— dotar a todas las escuelas de la Unión de un acceso a Internet antes de que acabe el año 2001;
— favorecer la creación, antes de que acabe 2001, de una red transeuropea de muy alta capacidad para las comunicaciones científicas que interconectará los centros de investigación, las universidades, las bibliotecas científicas y, progresivamente, las escuelas;
— conseguir que antes de que acabe 2002 todos los alumnos dispongan en las clases de un acceso rápido a Internet y a los recursos multimedios» (p. 1).

Como ya he argumentado en otros sitios[7], a no ser que el término 'Internet' se utilice como un genérico, el primer objetivo es criticable. El desarrollo de los procesos educativos en el espacio electrónico no debe producirse en Internet, sino en redes educativas telemáticas cerradas y protegidas. Esas *Intranets*, ciertamente, han de estar conectadas a Internet, lo cual no equivale a decir que los niños y niñas han de dedicarse a navegar por Internet y a buscar información en la red. Todo lo contrario. Cuando

---

6 Disponible en europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11046.htm

7 Ver J. Echeverría, «Educación y tecnologías telemáticas», *Revista Iberoamericana de Educación* 24 (septiembre-diciembre 2000), pp. 17-36.

los niños y niñas naveguen por la red lo harán llevados por sus teletutores en «navegaciones guiadas y tutorizadas» o, por así decirlo, en el *e*-barco escolar del ciberespacio. Lo que los niños y niñas deben hacer para educarse electrónicamente, en cambio, es conectarse *x* horas al mes a una Red Educativa Telemática (RET) adecuada a su edad, conocimientos, capacidades y cultura. Una vez en esa Intranet, el niño y la niña tendrá que llevar a cabo una serie de actividades en ellas, previamente diseñadas y evaluadas por las autoridades de la *e*-educación.

Por tanto, el primer objetivo en cuanto a infraestructuras, que no son sólo tecnológicas, sino también infraestructuras de información y conocimiento, es crear esas RETs en los diversos países y regiones europeas, lo cual implica banda ancha *en* los centros escolares y *entre* los centros escolares, pero también el diseño educativo de las RETs, es decir, la delimitación de los escenarios electrónicos que compondrán las *e*-escuelas europeas. Debe haber, como mínimo, escenarios para el estudio, la docencia, la interrelación, el juego y la administración educativa[8]. Estos escenarios electrónicos (su diseño, construcción y organización), también son infraestructuras educativas, no sólo la conexión genérica a Internet. En este sentido, es elogiable que el Plan INFO XXI del Gobierno español mencione explícitamente como objetivo la construcción de redes telemáticas escolares. Los centros escolares europeos (y las casas, pero ésa es otra cuestión) han de estar conectados en primera instancia a las RETs y a sus diversos escenarios para la educación electrónica: por ejemplo, las salas de juegos, de música, de expresión corporal, de teatro, de televisión, etc., todas ellas electrónicas y digitales. Lejos de ser un beneficio educativo, lanzar a los niños y niñas europeas a «navegar por Internet» supondrá un perjuicio para su formación como infopersonas. Con casi seguridad caerán en las manos de los mercaderes electrónicos, para quienes los niños y niñas son clientes potenciales de alto interés, a los que intentarán captar, fidelizar y controlar. Otro tanto cabe decir del objetivo tres: hay que disponer de un acceso rápido, no a Internet ni a los recursos multimedios ofertados en el infomercado, sino a las RETs y a los recursos multimedios *pedagógicamente homologados*.

Si se acepta la argumentación anterior, los objetivos de la *e*-educación cambian. Puesto que el plan e-learning, como suele ocurrir en el caso de la Unión Europea, utiliza algunos indicadores para concretar los objetivos a lograr, mencionaré algunos de los indicadores educativos que, desde el punto de vista que estoy defendiendo, habrían de ser medidos e investigados:

1. Número de RETs que funcionan efectivamente en un país (región, ciudad) y de puntos de acceso a dichas redes.
2. Velocidad de acceso a dichas RETs, que han de ser de banda ancha, porque los procesos educativos son plenamente interactivos.
3. Seguridad de las RETs, medida en los servidores, pero también en los sistemas antivirus, en los cortafuegos y en los instrumentos para preservar la privacidad en los ordenadores escolares.

---

8 Ver J. Echeverría, *o.c.*, 2000.

4. Nivel de formación del profesorado en el espacio electrónico (cursos seguidos, capacidades consolidadas, experiencia en la *e*-educación, etc.).
5. Número de e-escenarios educativos construidos y disponibles para las diversas funciones educativas de la *e*-educación,
6. Tiempo y frecuencia de acceso de niños, niñas y educadores a las RETs y a sus respectivos escenarios. Con ello obtendríamos el «horario» escolar mínimo y el horario efectivo en el espacio electrónico, que podría ir siendo modificado en función de los resultados habidos en la *e*-educación con unos u otros horarios.
7. Número de materiales educativos (multimedia, infojuegos, bibliotecas, enciclopedias y museos virtuales, etc.) pedagógicamente homologados disponibles en dichos escenarios, tiempo de uso por parte de los estudiantes de dichos materiales educativos e índices de éxito y fracaso *e*-escolar cuando se usan unos y otros recursos e-educativos.
8. Preferencias de los niños, niñas y educadores por unos u otros *e*-escenarios o *e*-recursos. Los usuarios de tecnologías siempre añaden conocimiento al usar los artefactos, y por ello hay que estar muy atentos a la evaluación que hacen los usuarios (em este caso los estudiantes) de los medios informacionales.
9. Tiempo de actividad individual y grupal en las RETs, distinguiendo los usos persona-máquina de los usos persona-máquina-persona.
10. Tiempo de interrelación entre los alumnos y sus teletutores.
11. Acceso desde las casas a las RETs y tiempo de uso, incluyendo los contactos de padres y familiares con la escuela electrónica.

Y otros muchos similares que podrían concebirse.

Todos estos indicadores son fácilmente medibles en una red local y por tanto pueden ser investigados, modelizados, modificados y valorados. La medición podría hacerse sin dificultad según los diversos niveles de educación (primaria, secundaria, profesional, superior, especial) y también sería practicable en los centros de formación continua y reciclaje (colegios de segunda oportunidad de la Unión Europea). En resumen, es perfectamente posible desarrollar métodos de investigación del desarrollo de la *e*-educación, pero lo que hay que investigar depende de la concepción que tengamos del espacio electrónico. La que nosotros propugnamos abre todo un campo de investigación que, por el momento, queda por explorar.

Pasemos a comentar el segundo tipo de objetivos del plan *e-Learning*. Se refieren al incremento del nivel de conocimiento de la población, y se indican tres:

«— incrementar sustancialmente cada año la inversión por habitante en recursos humanos;
— dotar a cada ciudadano de las competencias necesarias para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información:
— hacer que toda la población pueda acceder a la cultura digital» (p. 2).

Me limitaré a criticar el tercer objetivo. Parece que la cultura digital está ahí, en la red, en Internet, y que hay que acceder a ella como quien accede a una biblioteca o a

un museo. Desde mi punto de vista, lo importante es desarrollar las *capacidades de acción* de los ciudadanos en el espacio electrónico, no solamente su capacidad de acceder a él. Ello implica formación de la ciudadanía (si se quiere, formación de usuarios de las TIC), con los consiguientes Centros de *e*-Formación y *e*-Educación[9]. Para trabajar en el espacio electrónico (objetivo 2), por ejemplo, no basta con acceder a la información que hay en Internet. Lo importante es saber elaborar productos electrónicos en la infocasa (*e*-casa, telecasa), saber presentarlos públicamente en el espacio electrónico y saber interactuar con otras personas para mejorar cooperativamente dichos productos electrónicos. Ello implica, por ejemplo, enseñar a *actuar cooperativamente en red*, lo cual es algo muy distinto que acceder a la cultura digital o a la información. En resumen, se trata de potencia las capacidades de acción de los ciudadanos y ciudadanas europeas en el espacio electrónico, no sólo su capacidad de acceso. Esta no es más que el primer requisito para hacer cosas en el espacio electrónico, no el único, ni el más importante a efectos educativos. Lo principal es adquirir y desarrollar capacidades de *e*-acción, es decir, de acción e intervención en el espacio electrónico. Por ello E3 ha de ser pensado como un espacio para la acción (y la interacción) a distancia y en red, no sólo como un espacio donde acceder y buscar información. Es como si alguien tuviera un caballo y caminos para ir al campo o un coche y carreteras para ir a la fábrica y luego no supiera ni cabalgar, ni conducir, ni arar, ni trabajar en la nave industrial. La *e*-educación tiene como objetivo principal la adquisición de conocimientos, aptitudes y capacidades de acción en E3, y en particular en las redes educativas telemáticas. El acceso puro y simple a Internet puede ser perjudicial para los niños u niñas desde la perspectiva de su formación. Y otro tanto cabe decir del acceso puro y simple a la televisión, a los videojuegos, a las tecnologías multimedia y a la realidad virtual. La entrada de los niños y niñas en el espacio electrónico, como en cualquier espacio social, ha de ser gradual y paulatina hasta su mayoría de edad. Por eso es un error el objetivo genérico del acceso a Internet.

Pasemos al tercer tipo de objetivos del plan *e-Learning* de la UE. Se refieren a la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento, y son los siguientes:

«— haber formado antes de 2002 un número suficiente de profesores para que puedan utilizar Internet y los recursos multimedios;
— conseguir que las escuelas y los centros de formación se conviertan en centros locales de adquisición de conocimientos polivalentes y accesibles a todos, recurriendo a los métodos más adecuados en función de la gran diversidad de grupos destinatarios;
— adoptar un marco europeo que defina las nuevas competencias básicas que deberán adquirirse mediante la educación y la formación permanente: tecnologías de la información, lenguas extranjeras y cultura técnica, en particular la cre-

9 Las Universidades, los Institutos de Ciencias de la Educación, las Escuelas de Magisterio y los Centros de Formación de Profesorado podrían desarrollar programas en esa dirección. Muchos de ellos ya han empezado a hacerlo.

ación de un diploma europeo para las competencias básicas en tecnologías de la información;
- — determinar, antes de que acabe el año 2000, los medios que permiten potenciar la movilidad de los estudiantes, los profesores, los formadores e investigadores, mediante una utilización óptima de los programas comunitarios, la eliminación de los obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de las cualificaciones y de los períodos de estudios y de formación;
- — evitar que siga ensanchándose la brecha entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen, determinando acciones prioritarias para grupos destinatarios específicos (minorías, personas de edad avanzada, personas con discapacidad o personas con bajos niveles de cualificación) y las mujeres, garantizando además una sólida educación básica:
- — dotar a todos los alumnos de una «cultura digital» antes de que acabe 2003» (p. 2).

Por lo utópico, llama la atención el último objetivo. No se ha definido lo que es esa «cultura digital», no se ha adoptado un marco europeo que defina las competencias básicas a adquirir (objetivo 3, al que no se pone fecha), y se pretende que para el 2003 todos los niños y niñas estén digitalmente alfabetizados. El problema, muy grave a mi entender, estriba en la pseudodefinición de «cultura digital» que se apunta en el objetivo 1, relativo a los profesores. Se pretende que, para el 2002, «un número suficiente de profesores puedan utilizar Internet y los recursos multimedios».

Las críticas a esta concepción ya han sido expuestas, pero en el caso de los profesores la cuestión resulta más grave, porque con ese tipo de «pseudoformación digital» (saber utilizar Internet y los recursos multimedios), esos profesores no iban más a que a multiplicar el índice de propagación del malentendido de base. Lo importante para el *e*-profesorado no es saber utilizar Internet, sino saber enseñar en el espacio electrónico. Ello pasa, ciertamente, por saber moverse por Internet y por el dominio de las tecnologías multimedia, pero también por la utilización de algunos programas de televisión, como ahora se hace, por saber jugar a los infojuegos y por saber actuar en los lugares virtuales. Actuar significa aquí ser profesor, es decir, enseñar, motivar, corregir, atender, promover las relaciones grupales, etc.

Pongamos el ejemplo de los videojuegos o infojuegos. Es conocida la gran afición de los niños y niñas a este tipo de *e*-entretenimiento, pero también la escasez de infojuegos diseñados en base a valores educativos. Al predominar los valores mercantiles en el sector del videojuego, no los valores sociales o educativos, los niños se ven inmersos en un sector lúdico del espacio electrónico claramente marcado por disvalores (violencia, xenofobia, discriminación por el género, aislamiento, adicción, etc.). Hay excepciones, claro está, pero la regla es ésta. Sorprende que la Unión Europea no preste atención a los juegos electrónicos (*e*-juegos), siendo bien conocida la importante función educativa de las actividades lúdicas y de entretenimiento.

Por otra parte, ocurre que los profesores y los padres (salvo excepciones) no saben jugar a los infojuegos, mientras que muchos niños y niñas son consumados maestros en el uso de esas tecnologías de *acción electrónica*, que no de información.

Formar a algunos profesores como *e*-jugadores, y ello con juegos diseñados y evaluados en función de criterios pedagógicos, sería una de las acciones concretas a emprender en torno al objetivo 1, que no tiene nada que ver con utilizar Internet, pero sí con tener habilidades y destrezas en el espacio electrónico. La selección de las tecnologías que han de ser usadas para la *e*-educación y la formación de los profesores es la cuestión previa y decisiva. Partiendo de estas ideas surgen objetivos e indicadores muy distintos a los que utiliza la Unión Europea, que son puramente técnicos o económicos, sin incorporar valores educativos. Por ello hay que insistir en la importancia de introducir indicadores propiamente educativos para medir el avance de la SI.

Para terminar, veamos qué indicadores se utilizan en el plan *e-Learning* para lograr los objetivos antes mencionados. Se dice, por ejemplo, que hay que «alcanzar la proporción de entre 5 y 15 usuarios por ordenador en las escuelas antes de que acabe 2004» (p. 2), lo cual implica pasar de la ratio actual de1 ordenador por 400 alumnos a 1 ordenador por cada 25 alumnos. Ironizando, podríamos decir que ese objetivo se va a limitar en la práctica a la introducción de cacharrería electrónica en las escuelas, que a los pocos días de navegación por Internet estarán llenos de virus, como suele ocurrir, y al poco tiempo quedará obsoleta, debido al ritmo acelerado de innovación tecnológica. Por el contrario, el objetivo debería ser crear redes educativas telemáticas rápidas, seguras, fiables y, desde luego, convenientemente diseñadas desde una perspectiva pedagógica. Por otra parte, en el documento de la UE sólo se habla de ordenadores y de artefactos multimedia, no de consolas de videojuegos ni de aparatos de realidad virtual. Se impulsa con ello a los niños a encontrar lo que es divertido y fácil de usar fuera de la *e*-escuela, es decir en el *e*-mercado. Los fabricantes de ordenadores y los proveedores de acceso a Internet estarán encantados con un objetivo así, pero su eficacia educativa es escasa.

Entiéndase bien, no estoy en contra de la introducción de los ordenadores en las escuelas. Todo lo contrario. Pero, aparte de que no son las únicas TIC relevantes para la *e*-educación, de poco sirve esa masiva informatización con *hardware* conectable a Internet y al infomercado de las tecnologías multimedia si, no sólo paralelamente, sino previamente, no se han diseñado las RETs, no se han delimitado las capacidades de acción en el espacio electrónico que hay que adquirir según las edades, no se ha formado al profesorado para tener esas aptitudes y poderlas enseñar, no se ha adecuado la organización de los centros escolares al tercer entorno y no se han generado los recursos educativos multimedios diseñados en base a criterios pedagógicos, a saber: programas de televisión adecuados a la edad, sitios *Web* declarados de interés educativo, CD-Roms, DVD e infojuegos evaluados pedagógicamente según las edades, las culturas y otras variables sociales, experiencias de realidad virtual a introducir en la escuela, etc.

4. CONCLUSIONES

De los anteriores comentarios críticos no debe inferirse que esté en contra del plan europeo *e-learning*. Lo que intento mostrar es que las concepciones generales que ten-

gamos sobre el espacio electrónico influyen profundamente en la política educativa que se quiera fomentar, así como en los objetivos, evaluaciones e investigación de la misma. A partir de la hipótesis del tercer entorno, surgen una serie de acciones a propugnar, otras a criticar. No es lo mismo pensar en Internet como un nuevo medio educativo y en las TIC como herramientas e instrumentas que afirmar que estamos ante un nuevo espacio social y extraer las consecuencias que de ello se derivan. Entiéndase bien que no estoy prediciendo ni profetizando nada. Pienso más bien que la dirección que se está adoptando va en un sentido claramente favorable al infomercado, no a la construcción de una sociedad de la información basada en el principio de igualdad de oportunidades. La hipótesis del tercer entorno es una hipótesis pro-activa, porque de ella se derivan propuestas y planes de acción. Es claro que hay otras hipótesis y marcos conceptuales alternativos, de los que surgen políticas educativas distintas.

Terminaré insistiendo en lo que, a efectos educativos, me parece más importante. Para actuar e intervenir en el espacio electrónico las personas requieren nuevos conocimientos, capacidades y aptitudes. No basta con aprender a navegar por Internet y buscar información en la red. También es preciso dominar la escritura electrónica, protegerse de ataques y seguimientos indeseados (virus, envíos masivos de correo electrónico, *cookies*, seguimientos, etc.), saber presentarse, moverse y actuar en los escenarios virtuales, saber elaborar y presentar en formato electrónico lo que uno quiera emitir a través de las redes, etc., etc. Los usuarios de las redes no sólo son receptores de información. También emiten información, aunque ésta no llegue a la *Web*. Como cualquier espacio social, el espacio electrónico exige habilidades y destrezas específicas para intervenir activamente en él.

El nivel educativo de una sociedad informacional se mide ante todo por las capacidades y aptitudes que las personas tienen en relación al espacio electrónico, es decir, por el grado de alfabetización digital y de capacitación informacional que poseen. En la medida en que eduquemos a las personas en y para el tercer entorno estaremos fomentando el desarrollo de una sociedad civil de la información, y quizá también de una futura sociedad democrática de la información. Hoy por hoy, voluntaria o involuntariamente, lo que se está potenciando es el infomercado educativo, no la infosociedad. Y ello en Europa. ¡Para qué hablar de los Estados Unidos de América! Para corregir esa tendencia hay que asumir la importancia que la educación electrónica tiene a la hora de civilizar, humanizar y democratizar el tercer entorno, que es de lo que se trata.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 291-313

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: ENFOQUES EMERGENTES

Pilar Colás Bravo[1]

Catedrática Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Es mi propósito indicar o apuntar aspectos que a mi entender están marcando una nueva forma de ver y entender la realidad educativa y que por tanto atañen también a la forma de afrontar la investigación en educación.

Mi exposición pretende más bien sugerir que marcar pautas estrictas y cerradas sobre como afrontar los nuevos retos científico-educativos.

En los últimos años se producen cambios importantes en la investigación educativa tanto en el terreno conceptual como metodológico.

Desde el plano teórico lo más relevante concierne a la inscripción de la dimensión política y social en la concepción del progreso de la ciencia. Se rompe, por tanto, con la idea del progreso como consecuencia del desarrollo científico al margen de las condiciones sociales, culturales e históricas en las que esa ciencia se desenvuelve. A ello contribuyen los cambios y nuevas condiciones sociales a las que asistimos que propician debates y nuevos conceptos de la ciencia.

Una de las características más definitorias del momento actual respecto a la investigación educativa es la incorporación de una epistemología social. Ello implica considerar que la dimensión política y social son referencias ineludibles en la investigación educativa y definen la actual epistemología científica. Se rompe con la idea de independencia científica al margen de la sociedad y se generan numerosos caminos de transitividad entre ciencia y sociedad. Esta exposición la planteamos sobre los puentes que se han abierto entre ciencia y sociedad. Y estos caminos de transitividad explican

---

1 E-mail: pcolas@cica.es

y dan cobertura a una parte importante de la producción científica actual en diversos campos científicos; economía, historia, sociología, etc.

La práctica científico educativa no se ejercita al margen de sus propios contextos socio-históricos y por tanto no puede estar de espaldas a las nuevas realidades que surgen con el propio devenir histórico.

Nuestro propósito es hacer una breve presentación y/o referencia de aspectos que tienen de una u otra manera cierta incidencia en una perspectiva científico educativa.

El establecimiento de este marco general y global lo entiendo imprescindible para comprender el momento actual en materia de investigación educativa, pero también como referencia imprescindible para saber dónde estamos, cuáles son los senderos que se están marcando, qué es lo que se vislumbra, y cuál es la territorialidad y atlas de nuestras competencias profesionales en el marco de la investigación educativa.

La especificidad de los nuevos enfoques en los que opera la investigación educativa estriba precisamente en la incorporación del factor social en la actividad científica. Este factor cala a distintos niveles y tiene diversos tipos de incidencias. Suponen e implican formas nuevas de ver y entender el fenómeno científico, en tanto suponen pasar de una concepción interna de la ciencia a una externa en la que se incorpora la dimensión histórica, social y cultural a la producción científica.

Esta ponencia hará referencia a movimientos intelectuales y sociales que forman parte de estos cambios. El *desarrollo humano* como proyecto en el que incorporar los nuevos retos científico-educativos del presente siglo XXI se presenta como vía integradora y proyectiva de este enfoque social.

PREFACIO

El propósito de esta exposición es ofrecer una visión del momento actual que marca y condiciona tanto la actividad científica educativa presente como futura.

A mi modo de ver determinados factores han tenido y siguen teniendo una gran incidencia en los cambios paradigmáticos educativos y ello, queramos o no, nos sitúa en una nueva realidad y en un nuevo marco de necesidades y problemas educativos.

Como ocurre en la mayoría de los casos, los cambios no obedecen a una única causa o un único factor, sino que son el resultado de la confluencia de numerosas circunstancias que acontecen en espacios temporales determinados. Esta idea es la que puede representar el interés de sacar a colación aspectos que en el discurso académico clásico casi siempre han estado ausentes y que hoy día son, sin embargo, ineludibles. Nos referimos en concreto a la mirada sociológica de la Ciencia.

Desde mi punto de vista y comprensión, la aportación de Kuhn (1962) constituye un momento de inflexión clave en esta evolución de la concepción científica al aportar la dimensión histórica al desarrollo científico. Su aportación, por tanto supera con creces los recurrentes paradigmas de investigación que han marcado gran parte de los debates científicos en las disciplinas académico educativas en los últimos años. Introduce, lo que es más importante, una visión histórica de la ciencia. Es precisamente a través de la historia de la ciencia que podemos descubrir las claves de la evolución de

las disciplinas, y abren la puerta para incorporar una nueva forma de ver y analizar la actividad científica, la dimensión social. La mirada social a la ciencia constituye otro eslabón importante en la cadena de desarrollos porque posibilita incorporar el enfoque cultural a la ciencia.

Una de las derivaciones del enfoque social es una visión externa de la ciencia que remueve y renueva los parámetros clásicos de hacer ciencia y marca unos nuevos referentes teleológicos. Estas nuevas formas de mirar la actividad científica, propician por tanto, la revisión de formulaciones ancladas inamovibles con las que durante muchos siglos la ciencia se ha construido e incorporan facetas nuevas en los escenarios científicos: la política científica, los movimientos feministas, la postmodernidad, las tecnologías de la comunicación, etc.

En esta exposición hacemos mención de «generadores» de lenguajes sociales que propician nuevos discursos científicos en el ámbito de las ciencias sociales. Algunos movimientos «sociales»; Postmodernidad y Feminismos están teniendo cierta repercusión en la forma de ver la construcción científica del conocimiento al incorporar análisis críticos a la ciencia desde estas teorías sociales. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación también revierte en la revisión y reconceptualización disciplinar de la Ciencia y la Tecnología. También *las políticas para el desarrollo* y *las políticas científicas* forman parte del entramado científico.

Todo ello abre canales de comunicación que propician corrientes de interactividad entre ciencia y sociedad y articulan una visión contextualizada de la ciencia.

Actualmente la investigación es impensable desvinculada del contexto social en el que anida. Este planteamiento es novedoso en tanto la ciencia tradicionalmente se estudia desde sus coordenadas internas. El contexto social afecta a la creación científica de múltiples formas y crea un espacio propio de reflexión intelectual.

TEORÍAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: POSTMODERNIDAD Y FEMINISMOS

Cambios importantes están acaeciendo en la sociedad de este iniciado siglo XXI; emigración, expansión de las telecomunicaciones, globalización, etc. Estos nuevos fenómenos sociales conllevan transformaciones educativas importantes. Ello explica que en la actualidad cobren vigencia y gran vitalidad científica temáticas como multiculturalidad, teleformación, la construcción de la identidad, estudios de género, etc.

Estos cambios no atañen y/o afectan únicamente a temáticas de investigación sino que implican cambios y transformaciones en el pensamiento científico educativo.

Una de las características más definitorias del momento actual respecto a la investigación educativa es la incorporación de una epistemología social. Desde esta perspectiva socio-paradigmática nuevos paradigmas se presentan como nuevas alternativas en las formas tradicionales de hacer ciencia: El *Postmodernismo* y el *Feminismo*. Estos dos movimientos sociales caracterizan las cuatro últimas décadas y derivan nuevas formas de entender la ciencia. Aunque ambos comparten ciertos desarrollos comunes (por ejemplo, participan de una visión externa de la ciencia), poseen identidad propia en su proyección científica.

Estos dos nuevos enfoques, *Postmodernismo* y *Feminismo*, dan cobertura a una parte importante de la producción científica actual en diversos campos científicos; economía, historia, sociología, etc.

La inclusión de estas nuevas visiones como perspectivas paradigmáticas que orientan la actividad científico educativa resultan pertinentes desde múltiples planos: *social* en tanto propone modos de ver, analizar e interpretar la realidad, *científico*, en cuanto propone prácticas científicas alternativas, *epistemológico* por cuanto generan nuevos discursos científicos y lenguajes que traducen nuevas formas de percibir y comprender la ciencia, y *teleológico* al proponer valores y fines alternativos, tanto a nivel científico como educativo.

Las posiciones Postmodernista y Feminista participan de determinados planteamientos críticos hacia una visión interna de la Ciencia. Para estos enfoques la ciencia es inseparable de una ideología. La ciencia es una actividad producida culturalmente, y socialmente respaldada, que configura y dirige la acción social.

Cualquier tipo de conocimiento y de ciencia lleva implícita una ideología que justifica y racionaliza las prácticas sociales y científicas. Por tanto, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros. Consecuentemente, el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve. El status de hegemonía y estandarización científica debe dejar paso a la multiplicidad de intereses representados por la ciencia y a la diversidad de procedimientos metodológicos e intelectuales, así como a la aceptación y el reconocimiento de las diferencias frente a la estandarización de soluciones. Postmodernismo y Feminismo abogan por conceptos como multiplicidad, diferencia y diversidad y subjetivismo, particularidad y localización (Adams, 2000, Pinillos, 2001, Monsalve e Ibáñez, 1997, Norris, 1998, Alexander, 2000).

La ciencia y el conocimiento pueden convertirse en medios de explotación o de liberación de los individuos según el tipo de valores que los orienten. Por ello, la colaboración activa de las comunidades educativas y sociales es imprescindible en la creación y producción científica.

El *Postmodernismo* y el *Feminismo*, como teorías sociales ofrecen y abren nuevas perspectivas para el pensamiento científico educativo y explican gran parte de las prácticas científicas actuales. Su inclusión abre nuevas directrices en líneas de trabajos científicos y propician nuevos discursos científicos.

En un trabajo precedente (Colás, 2001) planteamos el postmodernismo y el feminismo con relación a la investigación científica educativa, así como una breve conceptualización de ambos movimientos. Me remito por tanto a este trabajo para una mayor profundización. Retomo del mismo algunos aspectos que vienen a colación en esta exposición.

1. Postmodernidad

La Postmodernidad se entiende como ruptura, crítica, oposición y distanciamiento de la Modernidad y por tanto de las ideas que la definen. Estas se concretan, resumidamente, en el valor de la Razón como explicación de todo, la creencia en el progreso

como consecuencia de la ciencia y la razón, y la concepción de la historia marcada por un sentido interno que conduce a mundos mejores. «Por tanto el modernismo se define por un conjunto de ideas interrelacionadas, modernización, racionalización y progreso y una visión implícita de la perfectibilidad gradual de la sociedad, que se debería conseguir a través de una planificación racional y una reforma social» (Morley, 1998: 88).

Algunos autores (Norris, 1998 Ballesteros, 1997, Morley, 1998) coinciden en señalar como rasgos característicos del postmodernismo: *El desencanto de la razón, incredulidad en los grandes relatos y disolución del sentido de la historia.* Al perderse, por tanto, el imperialismo de lo verdadero, la Postmodernidad abre el camino al relativismo cultural, afirmando lo cotidiano, lo inmediato; asumiendo las diferencias y particularismos, y exaltando los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas. En la Postmodenidad tienen cabida múltiples movimientos sociales (ecologistas, pacifistas, feministas, grupos gays, etc.) que plantean desde sus distintas posiciones, mejoras para la humanidad: recuperación de una naturaleza degradada, la paz en el mundo y la igualdad entre seres humanos. Con estas metas se crean organizaciones y movimientos asociacionistas que trabajan y se movilizan en retos concretos para lograr mejoras reales y no utópicas para la humanidad.

El Postmodernismo como movimiento intelectual cala en las parcelas culturales básicas de la sociedad: el arte, la arquitectura, la pintura, la política, la literatura, los medios de comunicación, la creación visual, etc.

Todos estos cambios intelectuales y sociales se dejan sentir y tienen efectos en el ámbito educativo. En fechas recientes (Febrero, 2001) el profesor José Luis Pinillos imparte la conferencia «*La psicología después de la modernidad*» en la Universidad de Sevilla y comienza con la frase «La modernidad ha terminado». Pinillos defiende la aplicación del Postmodernismo a la Psicología: «La conducta humana es un sistema abierto en el cual no hay un proyecto. Sólo hay un proyecto *a posteriori*. Si analizo mi vida pienso que las casualidades pueden formar un proyecto. Pero esto lo hago *a posteriori*». En esta exposición el profesor Pinillos concluye que ya no es posible negar la evidencia de la Postmodernidad y que es preciso pensar en términos de cómo afecta a la Psicología Científica. Tanto más es el caso de la educación en tanto implica ruptura con valores clásicos y la apertura a la diversidad y la multiplicidad de alternativas y/o proyectos posibles.

La Postmodernidad se hace presente en la educación en la revalorización del pluralismo y la diversidad frente a la homogeneidad, originando el auge de la educación para la diversidad y la educación multicultural. La línea de investigación del equipo dirigido por la profesora Bartolomé (1999) es un claro exponente de la preocupación científica de estas temáticas en el ámbito español.

Una nueva sociedad caracterizada por la globalidad y la individualidad fruto del vertiginoso avance de las innovaciones tecnológicas origina que, frente a la unidad, se abogue por la diversidad y se busque comprender las divisiones que existen entre cultura étnica, clases sociales, comunidades lingüísticas e identidades basadas en el género, originando la prevalencia de estudios culturales, investigaciones feministas y estudios sobre diferencias lingüísticas, de ahí el impacto del postmodernismo en los

estudios culturales. Lo que en suma supone aceptar y reivindicar una política cultural de la diferencia frente a la cultura de la homogeneidad (West, 1992: 65). Esta nueva política cultural de la diferencia, se hace extensiva a colectivos marginados (gays y lesbianas) desmovilizados, despolitizados y desorganizados.

Todo este planteamiento conlleva una ruptura y por tanto un momento de crisis en las referencias de modelos educativos y objetivos formativos. Pero ¿qué repercusiones tiene en la Investigación Educativa y en los patrones metodológicos?

Para el postmodernismo la política es el eje que articula su posición (Constans, 1998b: 26). La concepción política de los postmodernos concierne a cinco temas: conocimiento, valores, sociedad, cultura e historia. La política se traduce en distintas vertientes, tomándose el discurso como principal recurso de investigación. Los discursos son el medio primario mediante el cual las relaciones de poder son entendidas, negociadas y mediadas. De ahí que el discurso, género discursivo y el análisis discursivo sean considerados elementos claves en la investigación postmoderna. El discurso es definido, en sentido extenso, como un medio comunicativo que afecta a las formas de comunicación, a la construcción del conocimiento y que tiene efectos y consecuencias en las transformaciones socioculturales. El postmodernismo se interesa por comprender las relaciones de poder.

La postmodernidad adopta una posición propia con relación al conocimiento científico, los valores, la cultura y la historia científica.

La incidencia del postmodernismo en la investigación educativa se observa en el plano epistemológico, metodológico y comunicativo. A nivel epistemológico se entiende que la ciencia está inextricablemente unida a la sociedad. La ciencia es una producción cultural y por tanto «afectada» por sus propios condicionantes históricos y culturales. La ciencia debe dar respuesta a la diversidad de intereses, valores y posiciones que representan el colectivo social en cada momento.

La finalidad de la ciencia no es enmascarar el poder bajo el concepto de objetividad universal sino hacer visibles los agentes sociales invisibles y oír las voces hasta ahora no escuchadas de los marginados y las mujeres.

La ciencia como cultura de elite dispone de sus propios discursos excluyentes. El postmodernismo reivindica la inclusión de discursos y representaciones científicas divergentes.

La ciencia como representación de la cultura social debe abrirse a la multiplicidad de intereses y objetivos que encarnan colectivos sociales plurales. El objetivo de la ciencia no es obtener una verdad común del mundo, sino tal vez conocer como el lenguaje y el discurso es el que constituye a las sujetos y sus identidades.

La visión Postmodernista en la ciencia supone oponerse a la concepción «centrípeta» del quehacer científico y apostar por una posición «centrífuga».

Junto con esta idea de heterogeneidad social frente a unidad, también prevalece el cuestionamiento de la racionalidad, al desestimar el sentido de una gran teoría sobre la base de estudios que avalan su certeza y que propician predicción de acontecimientos futuros. Frente a esto se aboga por un conocimiento local. Se observa el mundo como un lugar indeterminado en el que caben múltiples descripciones. El postmodernismo apuesta también por un cambio en el discurso expositivo científico y por las for-

mas de presentación y representación. La ponencia del profesor Dendaluce (1999) en el anterior Congreso de AIDIPE se presenta bajo un modelo discursivo personalizado y contextualizado en un marco social profesional y rompe con un modelo de discurso aséptico e impersonal. Introduce, en suma, una forma de expresividad postmoderna.

Para Constans (1998a y 1998b), autor que estudia el postmodernismo y sus aplicaciones a la investigación educativa, el postmodernismo afecta a los *patrones metodológicos*, a los *contenidos de la investigación educativa* y a sus *fundamentos disciplinarios* (Constans, 1998a). Para una traducción comprensiva al caso de la investigación educativa explicitamos algunos aspectos que se corresponden con dichos marcos.

Así por ejemplo, la idea de heterogeneidad social frente a unidad lleva a buscar fórmulas metodológicas que están más cerca de los estudios de casos que de estudios poblacionales y de resultados estandarizados. Ello se completa con el acento en la narratividad individual y el conocimiento situado, así como en una concepción de la naturaleza del conocimiento parcial, cambiante y contradictorio. Ello implica abandonar la idea de unidad, certeza y predicción.

La reivindicación de la diversidad lleva a considerar la identidad individual, social y cultural como contenido clave de la investigación.

Los fundamentos disciplinares se ven afectados en tanto se observa la producción científica desde un marco social y cultural que afecta a las formas de explicación de la ciencia y a los criterios utilizados por la ciencia como científicos.

Hargreaves, (1997), propone una agenda de investigación educativa para la era postmoderna articulándola sobre cuatro áreas de trabajo:

a) *Éxito, selección y equidad*
b) *Identidad individual y social*
c) *Nuevas Tecnologías*
d) *La comunidad*

La propuesta de Hargreaves resulta útil para la reflexión y análisis de aspectos educativos que quedan trastocados por estos nuevos referentes sociales.

Así la postmodernidad rompe con ideas de rendimiento, éxito y selección conforme a criterios homogeneizantes y estantarizados. El éxito, el rendimiento y la igualdad de oportunidades toman como eje de referencia la compleja red de oportunidades (equidad) que el alumno tiene a su disposición y de las que hace uso para la construcción de su identidad. La formación de la identidad se entiende de forma dinámica y cambiante y nunca bajo el referente de dominio o sometimiento cultural. La línea de investigación de la profesora Bartolomé (1997) y su equipo constituye todo un exponente del desarrollo de esta temática en el ámbito español.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) configuran espacios de aprendizaje abiertos flexibles y personalizados que ofrecen alternativas y opciones muy ricas y diversificadas. Sus efectos e incidencia en el desarrollo personal, educativo y cultural constituyen una área de trabajo importante en la investigación educativa. Estas temáticas están siendo trabajadas por el equipo «Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa» de la Universidad de Sevilla. (www.cica.es/aliens/ddyo-

eus/grupo/index.htm). Las tecnologías de la comunicación propician nuevas comunidades educativas. La teleformación, por ejemplo, transforma radicalmente los espacios de aprendizaje. Pero a su vez empuja a una reconversión de los tradicionales espacios de aprendizaje de las aulas y los centros educativos. La escuela ha de pensarse desde un nuevo prisma y replantearse nuevas competencias y papeles sociales.

No obstante es a la comunidad científico educativa a la que le compete la elaboración de unas directrices y líneas de investigación acordes con las nuevas necesidades e intereses del tercer milenio.

2. El Feminismo

El *Feminismo*, constituye un movimiento social e intelectual que cala en nuestra actual sociedad en muy distintas vertientes: social, jurídica, sanitaria, económica, política, científica y educativa. Esta concepción, conlleva nuevas formas de ver la realidad y las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas científicas (Barral y otros, 1999, González, 1999, Pérez, 1999), arraigadas en la tradición.

El Feminismo como viejo movimiento social, que cuenta ya con dos siglos, aporta una extensa producción intelectual, científica y cultural que afecta a todos los campos de la actividad social. Una de sus aportaciones, al caso que nos ocupa, es su análisis crítico de la ciencia.

Desde un punto de vista científico el paradigma o enfoque Feminista es una consecuencia del encuentro de dos desarrollos, hasta cierto punto, independientes: *La Teoría Feminista y los Estudios Sociales de la Ciencia* (Fox, 1991: 12). El primero plantea la relación entre construcción social de género y la construcción científica del conocimiento, y el segundo cambia el pensamiento acerca de la relación entre ciencia y sociedad. La conjunción de ambas corrientes permite estudiar y analizar el papel crítico y mediador que tiene la ideología de género entre la ciencia y las formas sociales.

El pluralismo Post-Feminista, que identifica el momento actual, acoge y da cabida a una gran variedad de posiciones heterogéneas y diferenciadas en cuanto a las aportaciones científicas intelectuales. Teóricas representativas de estas son entre otras, Irigaray (1997, 1987), representante del feminismo francés, Donna Haraway (1995) y Sandra Harding (1995 a). Todas ellas participan de una epistemología basada en la democracia y en las comunidades de resistencia a los discursos dominantes. Un importante punto de inflexión en este nuevo campo de estudio que había empezado a desarrollarse desde los años setenta: los estudios sobre mujer y ciencia, lo marcó la publicación en 1983 de una biografía de la bióloga y premio Nobel Bárbara McClintock, por Evelyn Fox Keller.

El *Paradigma o Enfoque Feminista* se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en la ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de los sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y el presente. El paradigma feminista ha realizado importantes contribuciones al estudio de la ciencia y la tecnología de la ciencia.

Las prácticas científicas convencionales contienen un sesgo androcéntrico evidente, tanto en los conceptos y las categorías que utilizan en la indagación científica, como en

los marcos teóricos en los que se inscriben (Sánchez, 1999; Haraway, 1995; Harding, 1995b; Fox, 1991). El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas.

El *Paradigma Feminista* aporta una aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género[2].

Un eje que articula las críticas feministas a la ciencia tradicional es el sesgo androcéntrico de la investigación, que tiene una doble incidencia. Por un lado provoca discriminación en la mujer para el acceso a la ciencia, y por otro, es la causa de la «mala ciencia» y/o resultados «sesgados» precisamente por la posición subjetiva e interesada del investigador, condicionada por una posición y rol determinado.

El análisis crítico a la manera actual de hacer ciencia podría sintetizarse y articularse en torno a tres planos:

a) Estructura organizativa y social de la ciencia.
b) Forma de hacer la ciencia.
c) Correspondencia entre valores sociales y valores de la ciencia.

El sesgo androcéntrico se observa a ***nivel estructural*** en el escaso acceso de la mujer a la producción científica y en las barreras que encuentran las mujeres para ocupar puestos decisivos en las directrices de la ciencia y la tecnología, así como en la elaboración del discurso científico. Una representación de la mujer (cuantitativa y crítica) en la ciencia posibilita la pluralidad de visiones o puntos de vista, así como la incorporación de sus necesidades en la elección de los problemas de investigación. La discriminación de la mujer en los circuitos científicos impide que la ciencia considere diferentes experiencias e intereses. Algunos datos estadísticos al respecto se exponen en el artículo «La ciencia discrimina a las mujeres» (El País, 10/5/1998). La Unión Europea en el año 2000 elabora un informe en el que alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia (El País, 19/1/2000).

En España, según un estudio realizado por el Instituto de la Mujer en 1993, se observa que las mujeres no están suficientemente representadas en los espacios donde se definen los modos reconocidos de hacer ciencia, las líneas prioritarias de investigación y sus posteriores aplicaciones, tampoco en la estructura y metodología de las disciplinas, ni en los modelos educativos.

El androcentrismo científico afecta **a la forma de hacer ciencia** en tanto se olvidan dimensiones o temáticas claves en la investigación educativa. Así, por ejemplo, en los modelos tradicionales y en el enfoque de problemas científicos se olvidan dimensiones explicativas importantes de los fenómenos educativos. Algunos de los aspectos que Harding (1995a: 73-97) especifica como base para la crítica a la manera tradicional de hacer ciencia nosotros lo trasladamos al caso de la investigación educativa:

---

2 Fernández, J. (2000) aporta una visión diacrónica y multidisciplinar de los estudios de género.

a) *Desestimación de determinados enfoques teóricos para la explicación de fenómenos educativos.* Por ejemplo, la función de la emoción en la educación y el desarrollo educativo tiende a hacerse invisible en los análisis, que se centran exclusivamente en la racionalidad. Sin embargo, la conciencia del sentimiento o la emoción son elementos importantes en las creencias y conductas personales y sociales, y por tanto de gran interés educativo. Podríamos mencionar como ilustración los modelos que durante largos años han guiado la investigación sobre fracaso escolar y posteriormente sobre éxito escolar. En ellos se ha obviado la dimensión afectiva, personal y privada. El objetivo científico de estos estudios estaba en hallar variables explicativas que se buscan en aspectos externos, visibles y pertenecientes al ámbito público. La dimensión personal, emocional y privada está totalmente ausente en la forma de ver y entender el fracaso escolar.

b) *Exclusión del interés científico-educativo de ámbitos privados y personales.* La realidad social y educativa se observa a través de espacios y situaciones públicas, institucionales y visibles. Otros ámbitos no oficiales, privados e invisibles pueden tener la misma importancia en la explicación de los fenómenos educativos. El olvido de los espacios privados, asignados a las mujeres socialmente y culturalmente, hace que los logros de las mujeres no se hagan visibles y que aparezcan los hombres históricamente como los creadores de la vida comunitaria.

c) *Trabajo científico en base a un sujeto epistémico.* En la investigación, con frecuencia, se asume la existencia de una sociedad única, en el sentido de hacerse generalizaciones sobre todos los participantes, aunque, en realidad, los hombres y mujeres habitan mundos sociales diferentes, sin que se tenga en cuenta esta diferencia. Así un mismo matrimonio constituye dos realidades diferentes para el esposo y la esposa; este hecho invalida las generalizaciones sobre el matrimonio que no señalen ni expliquen la diferencia de posición e intereses. El concepto de sociedad única, por tanto, afecta a la definición conceptual de los problemas de investigación. En numerosas líneas de trabajo científico educativo no se tiene en cuenta el género como factor explicativo de conductas, aunque es posible que sea una de las variables más importantes en educación.

d) *No reconocimiento de la incidencia de las relaciones de género en la obtención de datos científicos de calidad.* Ciertas metodologías de investigación (con frecuencia cuantitativas) y situaciones de investigación (investigadores masculinos que estudien situaciones en las que están involucradas mujeres) pueden impedir sistemáticamente la manifestación de determinado tipo de datos, aunque esta información no desvelada sea la más importante para explicar el fenómeno de estudio. La preferencia por el trabajo con variables, en vez de personas, se asocia a un estilo masculino de control. Por tanto el género del investigador condiciona los datos y los resultados que se obtienen, en tanto se produce una comunicación selectiva y deformada en la expresión de creencias, deseos y conductas en función de la combinatoria de géneros que interaccionen. Estos sesgos androcéntricos fundamentan el cuestionamiento de las pretensiones de neutralidad de la ciencia hecha por hombres.

Una tercera dimensión del análisis feminista, **correspondencia entre valores sociales y científicos**, se sitúa en un enfoque sociocultural de la ciencia. Plantea que el estereotipo cultural de la ciencia —dura, rigurosa, racional, impersonal, no emocional y competitiva— está inextricablemente entrelazada a cuestiones relativas a identidades de género de los hombres. Lo «científico» y lo «masculino» son constructos culturales que se refuerzan mutuamente. La ciencia apoya y reafirma el androcentrismo con prácticas en las que predomina lo masculino, y éste su fundamento racional presuntamente científico y objetivo. Este conjunto de asociaciones produce mala ciencia y conduce a modelos falsos y demasiado simplificados de la naturaleza y de la investigación, ya que atribuyen relaciones de poder y estructuras jerárquicas allí donde no existen ni son necesarias. Las cualidades y valores tipificados como femeninos son catalogados sistemáticamente como no científicos. Un ejemplo clarificador lo constituye la investigación etnológica realizada con gorilas o chimpancés. Estos grupos se estudian bajo conceptos y valores de una cultura patriarcal, siendo el poder y el dominio aspectos claves para su estudio y comprensión.

Las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como nos demuestra Haraway (1995) la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes «producen discursos» que «producen conocimientos» que «producen poder» que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder.

Así los grupos dominados son persuadidos del carácter natural de la dominación (porque ellos, los científicos, tienen un conocimiento al que no toda la sociedad puede llegar) y, por lo tanto, de su legitimidad en pos del mantenimiento de la desigualdad social. El discurso y lenguaje científico es la herramienta que contribuye a construir y mantener una relación social asimétrica entre hombres y mujeres. El discurso narrativo que transmite y comunica ciencia define quién puede hablar (autoridad académica), de qué hay que hablar, en qué términos, qué argumentos son relevantes y qué puntos de vista han de presentarse y cual no. En suma determina el discurso y la narración científica.

En esta línea se sitúan aportaciones más recientes, (Sánchez, 1999), al abordar el análisis del discurso científico desde una perspectiva feminista, interesándose por la naturaleza misma del conocimiento científico y sus presupuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Desde una posición crítica la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan «*lo que se piensa*» y «*cómo se piensa*». Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subor-

dinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los armazones mentales disponibles.

No obstante, nuevas formas de pensamiento han sido necesarias a lo largo de la historia de la ciencia para abrir nuevos horizontes de ideas. Nuevos modos de pensar las cosas suelen traer consigo nuevos armazones mentales con los que pensar y observar el mundo. El paradigma feminista parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad.

El planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia y propone nuevas orientaciones para la creación científica. La explicitación de estas propuestas puede verse en (Colás, 2000, 2001a).

Queda patente en la anterior exposición que estos movimientos sociales Postmodernismo y Feminismo afectan a la ciencia en su dimensión intrínseca en tanto plantean cuestiones tanto de índole epistemológica como metodológicas.

LA INFLUENCIA SOCIAL EN LOS NUEVOS MODOS DE VER LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

La evolución del pensamiento sobre la ciencia y la tecnología desde la filosofía de la ciencia, la historiografía y la sociología de la ciencia y el hecho de que la sociedad actual esté vertebrada por el conocimiento científico y tecnológico, «sociedad del conocimiento» «sociedad de ciencia», términos que se le han acuñado, son factores explicativos del impulso y presencia del campo de estudio denominado CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). Esta confluencia disciplinar, tradicionalmente estudiada de forma independiente, conlleva observar la Ciencia como actividad en estrecha interrelación con la Tecnología y la Sociedad. Implica, entre otras cosas, observarlas desde la interactividad. Es decir, la ciencia está condicionada por factores sociales y tecnológicos. Y también éstos están a su vez condicionados por la ciencia. Constituyen, en suma, una triada explicativa del desarrollo y evolución del conocimiento. Ponemos como ejemplo el caso de la investigación sobre el catarro común. Es una de las afecciones más corrientes y sin embargo se ha realizado poca investigación sobre ello. Los motivos son puramente tecnológicos. No se disponía de microscopios suficientemente potentes como para poder investigar esta bacteria. Otro ejemplo muy actual ilustra cómo afecta la tecnología al desarrollo científico, es el caso de la informática en la investigación sobre el genoma humano. Para ello se necesitan potentes programas y ordenadores de una gran capacidad que no existían en años anteriores. Por otra parte los gobiernos toman posiciones y debaten sobre determinados desarrollos científicos. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo con embriones humanos. Así mientras España y Alemania sancionan las investigaciones llevadas a cabo sobre clonación con seres y/o células humanas, otros, caso de Francia establecen ciertas limitaciones (El País, 1/8/2001). También las Tecnologías cambian los hábitos, costumbres y formas de vida, piénsese en la sociedad de la información y del conocimiento consecuencia del impacto de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Todos ellos son ejemplos de la interdependencia de estos tres factores.

En estas nuevas coordenadas el factor humano y social entra a formar parte de la explicación de los avances científicos y tecnológicos. A la ciencia, a su vez, se le asigna una función sociocultural. De ahí la importancia de las políticas de desarrollo, la educación y la formación científica. Nunca más que ahora la prensa se hace eco de los avances científicos con objeto de tener a la población informada y crear una conciencia y discurso público. Pero a su vez la ciencia se ocupa, cada vez más de temas, que afectan y son de interés para la población: Investigación Oncológica, Alzheimer, genoma humano etc.

La estrecha interrelación que actualmente se establece entre Ciencia, Tecnología y Sociedad tienen repercusiones en distintas esferas. Así lo expresa Gibbons y otros. (1997: 7).

> «El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce»

Gibbons y otros, (1997: 11-30) plantean una serie de atributos que caracterizan esta nueva manera de producción de conocimientos: *a) los problemas de investigación se plantean en un contexto de aplicación*. El conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria, el gobierno o para la sociedad y ese imperativo está presente desde el principio; b) El conocimiento se difunde a través de la sociedad, de ahí que se hable del *conocimiento socialmente distribuido; c)* Otra peculiaridad estriba en la *transdisciplinariedad* que supone poder aportar soluciones más allá de cualquier disciplina específica; d) *La heterogeneidad y diversidad organizativa* que se caracteriza por un aumento del número de lugares potenciales en los que se puede crear el conocimiento, la vinculación entre ellos en una variedad de formas, a través de redes tecnológicas de comunicación y la diferenciación de ámbitos de estudio en especialidades cada vez más refinadas; e) La *responsabilidad y reflexividad social* se hacen patentes debido a la creciente conciencia en que los avances en ciencia y tecnología pueden afectar al interés público. La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción del conocimiento. Se ve reflejada tanto en la interpretación y difusión de los resultados, como en la asunción de problemas y en la determinación de prioridades de investigación. Los individuos y grupos de esta manera se convierten en agentes activos en la definición y solución de problemas, así como en la evaluación del conocimiento; f) *El control de calidad* utiliza criterios distintos a los de las ciencias disciplinares tradicionales. Se incorporan intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.

Consecuencia de ello son cambios sustanciales en los criterios de evaluación científica. Echeverría (1998) plantea que también la evaluación de la calidad científica se ha visto modificada. Tradicionalmente la *evaluación científica*, circunscrita al contexto de justificación, se basaba en la fundamentación metodológica y racional de la ciencia. Se tomaban como referencia evaluativa criterios: lógico-deductivo, inductista, probabilista, verificacionista, falsacionista, entre otros. Actualmente se incorporan como criterios de evaluación científica, la utilidad, el coste, la rapidez, la rentabilidad, etc. Que son aceptados y aplicados por la comunidad científica.

Estos criterios se encuentran avalados por las características culturales de las sociedades actuales. Por tanto los valores que determinan los ámbitos de evaluación científica son cambiantes y tienen una estrecha relación con las culturas sociales en las que tiene lugar la actividad científica.

La investigación científica se presenta como una tarea colectiva, en la que los valores de la comunidad contribuyen, del mismo modo que las cuestiones de evidencia y lógica a modelar teorías científicas aceptadas. Los conceptos de racionalidad y objetividad, lejos de abandonarse, se renuevan y redefinen para incluir ahora también los valores y presuposiciones aceptados por la comunidad.

Además de lo planteado por Gibbons hemos de añadir otro elemento relevante que es la comunicación. La comunicación entre ciencia y sociedad y entre los propios investigadores se ve incrementada y potenciada debido a los avances en las tecnologías de la comunicación. Ello lleva a una aceleración tanto en la producción como en la difusión de la ciencia. La comunicación «on line» ofrece a los científicos, incluso cuando trabajan en lugares remotos, la posibilidad de duplicar inmediatamente los experimentos, de solicitar la colaboración de nuevos expertos y de explotar ideas novedosas. Permite asimismo el trabajo de equipos multidisciplinares superando la distancia. De ahí que pueda hablarse de un conocimiento global a la vez que local y que sigue pautas temáticas más que disciplinares (Sousa, 1995).

Por tanto hoy en día, debemos entender la ciencia bajo unas nuevas coordenadas, en las que la ciencia es un elemento integrado en los sistemas productivos y en la que la creación de nuevos conocimientos tiene una estrecha relación con el desarrollo (Programas I+D), el cambio social y los procesos de innovación tecnológica.

Esta situación queda expresada en la siguiente cita textual:

> «Después de setenta años de reflexión profesional sobre la ciencia, solo parecemos estar seguros de una cosa: la ciencia no es lo que parecía ser. Si a principios de siglo se trataba de ultimar los detalles formales del método científico, hoy nos preguntamos qué es esa cosa llamada racionalidad científica, si es que puede hablarse de algo así. La reflexión sobre la tecnología no tiene una historia mucho más afortunada. Algo, solo algo, parece estar claro: la tecnología no es solamente lo que parece ser. No se reduce a máquinas, y, de algún modo, forma un todo complejo con la ciencia. Ciencia y tecnología, además, parecen tener una dimensión social inherente con profundas repercusiones económicas, políticas y culturales. En el camino de estos escasos lugares comunes, por desoladores que parezcan, hay una historia fascinante de discusión académica, de crítica política y de controversia social». (González García, López Cerezo, y Luján López, 1996).

La responsabilidad de la ciencia y la técnica ante la comunidad social y de ésta frente al conocimiento científico y tecnológico y la institucionalización de éste constituyen en síntesis, el punto central del debate CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). Sirva como ejemplo los actuales debates sobre los límites éticos de la ciencia en el tema de la clonación reproductiva.

La CTS como nuevo campo disciplinar se proyecta, según Pavón (1998), en tres direcciones estrechamente relacionadas: la investigación, la educación y la política.

a) En el campo de investigación, los estudios CTS se plantean como una alternativa a la reflexión académica tradicional sobre la ciencia y la tecnología, promoviendo una nueva visión no racionalista y socialmente contextualizada de la actividad científico-tecnológica.
b) En el campo de la educación, esta nueva imagen de la ciencia y la tecnología en sociedad, se manifiesta en políticas educativas que prescriben, en numerosos países, su inclusión en programas formativos en enseñanza secundaria y universitaria. La formación científica del ciudadano constituye una nueva y novedosa demanda formativa (La Cueva, 1999, Colás y otros, 1999).
c) En el campo de la política, los estudios CTS han defendido una activa participación pública en la gestión de la ciencia y la tecnología, promoviendo la creación de diversos mecanismos institucionales que facilitan la apertura de los procesos de toma de decisiones en cuestiones concernientes a políticas científico-tecnológicas.

La exposición anterior hace comprensible el valor de la sociedad, que adquiere cada vez más protagonismo, en el estudio y reflexión de la construcción científica del conocimiento. La investigación científica se presenta como una tarea colectiva, en la que los valores de la comunidad contribuyen, del mismo modo que las cuestiones de evidencia y lógica a modelar teorías científicas aceptadas. Los conceptos de racionalidad y objetividad, lejos de abandonarse, se renuevan y redefinen para incluir ahora también los valores y presuposiciones aceptados por la comunidad.

Esta visión integrada, denominada CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), se halla estrechamente vinculada al reconocimiento de la necesidad de una gestión pública participativa como base para el desarrollo sostenible. Las consecuencias o logros científicos y tecnológicos se traducen en el impacto social medido a través de índices de desarrollo; económico, social, educativo, etc.

Las políticas de desarrollo, por tanto, constituyen el eje vertebral para la articulación de las acciones encaminadas a la satisfacción de las necesidades sociales. Las políticas científicas en este marco tienen el propósito de articular las necesidades sociales con la producción científica.

El proyecto social al que asistimos se concreta en el paradigma de desarrollo humano. La materialización y ejecución de este proyecto corre a cargo de las políticas de desarrollo.

EL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO

El maridaje entre Ciencia y Sociedad culmina en el Paradigma del Desarrollo Sustentable Humano. Las Políticas para el Desarrollo, basadas en la gestión pública participativa, y la creación, gestión y difusión del conocimiento constituyen las claves de este proyecto humano.

El Paradigma del Desarrollo Sustentable Humano planea en las políticas de cooperación internacional (ONU). Este ha tenido gran difusión e influencia en toma de decisiones políticas de desarrollo de estados y poblaciones a nivel mundial, tomándose como referencia para la elaboración de índices de desarrollo y la evaluación y tipificación del mismo.

Es necesario hacer una distinción entre tres modelos de desarrollo. *Desarrollo Sostenible* (que se asume a partir de la Conferencia de Naciones Unidas celebrada en Rio de Janeiro en 1992 conocida como Cumbre de la Tierra), *Desarrollo Sustentable* y *Desarrollo Humano*.

El primero, *Desarrollo Sostenible*, se centra en satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. Contiene una visión social y no solo ambientalista o economicista del desarrollo.

Grupos sociales desde contextos culturales y políticos diversos, opuestos a la idea de un desarrollo depredador, fundamentan la idea de *desarrollo sustentable*. Parten de la permanente generación de necesidades humanas y el imperativo de inventar formas creativas de atenderlas que no sean lesivas para las sociedades y comunidades, ni para las personas, ni para el medio ambiente.

El Desarrollo Humano implica un verdadero cambio paradigmático, es una perspectiva completamente nueva de redefinir el desarrollo, que se basa en convertir a los seres humanos en su principal objeto y sujeto del desarrollo. La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de autodependencia y la articulación armoniosa de los humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado son los pilares fundamentales de este modelo de desarrollo. El Desarrollo Humano implica todo un conjunto de procesos de conservación y ampliación de los recursos ambientales, históricos, sociales y culturales, así como de cambios sociales que generan los seres humanos al buscar la satisfacción de sus necesidades y la consecución de sus fines (Lagarde, 1996). Este implica la participación de personas y comunidades en las decisiones y las acciones, y por tanto la capacidad de la ciudadanía para intervenir en la vida social, en todas las esferas de toma de decisiones. En este marco dos conceptos, que hoy están implantados en los sistemas económicos y productivos, resultan imprescindibles como referentes en el campo de la educación y la investigación, nos referimos al *capital intelectual* y *gestión del conocimiento*.

Este modelo de desarrollo se asienta sobre las bases de la *equidad*, la *sustentabilidad*, la *productividad* y el *empoderamiento*. El principio de *equidad* remite a la diversidad de pueblos, grupos y de personas que tienen un acceso desigual a los bienes y riquezas sociales, y a la planificación del desarrollo, a través de políticas que potencien la distribución de recursos, bienes y servicios sociales para enfrentar y subsanar las desigualdades. En este concepto se incluyen las desigualdades de género. En China, por ejemplo, las políticas de restricción de natalidad se llevan a cabo a costa de la vida del género femenino. El 70% de los niños abandonados son niñas y numerosas niñas chinas son arrojadas a los estercoleros porque su cultura valora más al varón (El País, 13/8/2001).

La *sustentabilidad* se refiere a la preservación y renovación de los recursos naturales, comunidades culturales, y oportunidades humanas. Ello significa, en esencia, sustentar todas formas de capital, psíquico, humano, financiero y medioambiental. Despilfarrar cualquier capital hipoteca las oportunidades de desarrollo sustentable y despoja a las futuras generaciones de sus oportunidades. «La sustentabilidad es un principio dinámico sobre la relación de las personas y las comunidades con el medio ambiente, con el mundo social, con todo... Si el presente es miserable e inaceptable para la mayoría de las personas del mundo, debe ser cambiado antes que ser sostenido... Lo que debe ser sostenido es el conjunto de oportunidades para la vida, no la privación humana» (Lagarde, 1996: 105). La sustentabilidad va contra los intereses de países, clases y de género que monopolizan y consumen bienes y recursos, despilfarran y destruyen el capital humano, incluyendo desde luego la cultura. Prefigura la construcción de caminos para asegurar que todos tengan oportunidades de desarrollo presente y futuro.

La *productividad* es el eje de las políticas neoliberales, midiéndose en términos de ganancias materiales con parámetros estandarizados. Las ganancias económicas no se traducen en el mejoramiento de las condiciones de vida de quienes generan estos bienes. La productividad no es entendida como desarrollo social y personal, ni los trabajadores sujetos de dicho desarrollo. La productividad en el paradigma del desarrollo humano es una cuestión conectada con la sustentabilidad intrageneracional, la equidad y el empoderamiento. Se trata de buscar alternativas para problemas compartidos por todos: contaminación del medio ambiente, el agotamiento de recursos no renovables, las múltiples formas de dominación prevalecientes en el mundo, etc. La equidad de género, entre otras, es básica en la imprescindible reformulación de productividad. Ello implica buscar fórmulas con las que eliminar las distintas cargas sociales asignadas a hombres y mujeres y crear criterios diferenciales de productividad, evitando la no consideración o valorización del trabajo doméstico en los circuitos productivos. Construir la conciencia y voluntad social para la construcción de alternativas sociales y culturales para conseguir la equidad genérica y social implica una verdadera revolución en la organización mundial.

El *empoderamiento* implica que las personas cuenten con recursos para enfrentarse con las exigencias de su existencia. El principio de empoderamiento consiste en lograr la igualdad real entre todos los seres humanos (hombres y mujeres) para la competencia. Para ello es preciso movilizar recursos y atender la educación y la salud. El empoderamiento de las mujeres y los grupos marginales implica que estos puedan competir en igualdad de condiciones. El logro de la igualdad exige múltiples acciones y políticas. Este empoderamiento hace inobjetable, y además necesario, cambiar normas, creencias, mentalidades, usos y costumbres, prácticas sociales y construir derechos para las mujeres, hoy inexistentes. Ejemplo de acciones económicas que inciden a nivel de género en la productividad y el empoderamiento es el sistema de préstamo denominado «microcrédito», ideado por el economista Muhammad Yunus[3].

3 Recibe el Premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales en 1998. Creador de la Banca Gremeen dedica a la concesión de microcréditos. En este año «el Jurado de los Premios Príncipe de Asturias se decanta por personas que han tenido el» coraje «de defender los derechos femeninos en el mundo» (El País, 16/6/1998).

El *modelo de desarrollo sustentable humano* es una alternativa al modelo preexistente patriarcal. Las principales críticas a éste son (Lagarde, 1996: 119-122):

a) El modelo patriarcal organiza modos de vida basados en privilegios y poderes de los hombres para su desarrollo personal y de su propio género, y en concordancia, la permanente exclusión, marginación y subordinación de las mujeres. De ahí la creación de enormes disparidades en la participación en el desarrollo de las mujeres y hombres, así como en el desarrollo personal de las mujeres en relación con los hombres.
b) La base patriarcal consiste en que las mujeres contribuyan al desarrollo de otros. Por tanto el desarrollo de los otros es a partir de los aportes de las mujeres, a costa del autodesarrollo de cada una y del desarrollo del género femenino.
c) El patriarcado fomenta la desigualdad y produce formas sofisticadas de opresión. Produce expropiaciones masivas, acumulación de bienes en reducidos sectores de la población y genera deplorables condiciones de vida para un amplio sector de la población. El tipo de desarrollo crea pobreza, violencia, dominación, opresión, entre clases, etnias, razas y género.
d) El patriarcado excluye a las mayorías, en particular a las mujeres, de los mecanismos de poder y segrega a las mujeres de la mayor parte de espacios de cultura y saber (ciencia) y cuando participa desvaloriza, persigue y niega los saberes de las mujeres.
e) La organización social patriarcal orienta el desarrollo a partir de la violencia —Institucional, pública, personal, privada y doméstica—. Y la convierte en mecanismo de reproducción de su dominio.
f) Como orden de desarrollo, el patriarcado estimula mentalidades opresivas, depredadoras y violentas e inhibe la solidaridad y la empatía. Produce en la gente, en particular en las mujeres, un estado de ánimo cargado de inseguridad, miedo y recelo, y en los hombres disposición a agredir, apropiarse de las personas y de las cosas, competir y ganar al derrotar, mandar y dirigir en exclusiva.
g) El patriarcado genera contenidos culturales y actitudes sexistas (machistas, misóginas, y homófobas) en todos. Genera relaciones de poder antidemocráticas, autoritarias y despóticas. Ha sido una de las construcciones sociales más crueles de convivencia social y que más daños ha ocasionado a las mujeres, las sociedades y al desarrollo. Al excluir a las mujeres, la mitad de la población, se ha generado un gran lastre de desarrollo global de cada sociedad y del mundo. Si las mujeres no hubiesen estado excluidas el desarrollo alcanzado sería inconmensurable y desde luego tendría otro sentido.

El Paradigma del Desarrollo Humano es holístico, es la conjunción interactiva y dialéctica de los principios de *Sustentabilidad, Equidad, Productividad* y *Empoderamiento*. Este paradigma se fragua a través de procesos complejos de conciencia y compromiso surgidos de diversos ámbitos y protagonizados por sujetos diversos: movimientos ecologistas y ambientalistas, pueblos y grupos oprimidos por el racismo, personas excluidas y discriminadas desde la norma heterosexual, mujeres que reivindican, frente al patriarcado, construir alternativas de vida y desarrollo.

Estas reivindicaciones desde grupos sociales muy distintos ha tenido efectos y calado en las políticas de desarrollo de los gobiernos y en medidas y acciones sociales, jurídicas, legislativas, etc. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) utiliza el índice de Desarrollo Humano (IDH) para medir el grado medio de adelanto de cada país en lo tocante a la capacidad humana básica, es decir, si la gente tiene una vida larga y saludable, educación y conocimientos y disfruta de un nivel de vida decoroso. Hace pocos años el PNUD incluyó la perspectiva de género en sus investigaciones y ello ha generado un enriquecimiento de conocimientos sobre las condiciones de vida de las mujeres en el mundo. Ya que la invisibilidad de las mujeres está presente hasta en los procesos de análisis demográficos oficiales. En 1995 se elabora el Indice de Desarrollo de la Mujer (IDM). Este se completó con el Indice de Potenciación de la Mujer (IPM) que refleja si las mujeres y los hombres pueden participar activamente en la vida económica y política y en la adopción de decisiones. En 1996 se da a conocer el Índice de Desarrollo de Género (IDG). El Informe reitera que ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres, o lo que es lo mismo, todos los países tratan a sus mujeres peor que a sus hombres.

El último informe de PNUD de 2001[4], expresa que España no invierte lo suficiente para crear buenas bases para las siguientes generaciones, es decir, presenta *deficit de futuro*. El Índice de Preparación para el Futuro la sitúa en el puesto 19, por detrás de Portugal y Eslovaquia. En este índice se incluye, educación, infraestructuras, I + D y otros servicios públicos que repercuten en las personas.

La perspèctiva de Desarrollo Humano nos ofrece un mapa del mundo distinto al vivido en el anterior milenio. Esta nueva cartografía del mundo modifica sustancialmente los campos de conocimiento educativo.

Es en el Paradigma Sustentable del Desarrollo Humano donde la educación constituye un nudo neurálgico y clave. Implica observar el compromiso de la educación en terrenos como la sanidad, la economía, la solidaridad, el compromiso social, el desarrollo profesional, la calidad de vida, el bienestar personal, etc. En esta línea discurre la aportación del profesor Mario de Miguel (1999) en el último Congreso de AIDIPE en la temática de la evaluación, cuando la entiende como compromiso para el cambio social, que lleva a un compromiso del evaluador/investigador, (citando a Smith, 1998) con la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación social.

LOS NUEVOS COMPROMISOS CIENTÍFICO-EDUCATIVOS

La realidad de estos cambios sociales y nuevos enfoques de la ciencia hace que la investigación educativa se sitúe en un mundo de nuevas realidades y nuevos retos metodológicos. Es una de las tareas importantes y claves para orientar líneas de investigación, modelos de formación y acciones científicas. Pero a su vez la educación

4 El periódico El País da a conocer el 30 de Julio de 2001 algunos datos aparecidos en este informe en el artículo titulado «Déficit de Futuro».

adquiere un nuevo marco y unas nuevas coordenadas que inevitablemente afectan al objeto de la investigación.

Estas transformaciones tienen consecuencias para la investigación educativa y exigen cambios que la comunidad científico educativa debe asumir y operar. Comentaré, a modo de propuesta, algunos de ellos, aunque entiendo que esta actividad, siendo coherente con lo anteriormente expuesto, corresponde a distintos colectivos, entre ellos la comunidad científico-educativa.

I). *La revisión de nuestra visión de la investigación educativa a la luz de estas nuevas perspectivas y orientaciones.* Para ello es necesario la creación de ámbitos de investigación teóricos que aborden y generen toda una sociología e historia de la ciencia educativa. La comunidad científica universitaria debería abordar análisis sociológicos de nuestra actividad científica educativa. Así como elaborar una historia de la investigación educativa en España realizada con rigor y datos empíricos.

II). Es importante *descubrir los nuevos espacios científico-educativos,* creados a raíz de las transformaciones sociales producidas: Postmodernismo, Feminismo, Tecnologías de la Comunicación, Desarrollo Sustentable Humano, etc. Estos enfoques traen consigo la reformulación de líneas de investigación y de enfoques teórico, así como la inclusión y exploración de nuevas metodologías de investigación (Bourdieu, 2001, Bartolomé, 2000, Colás, 2001b, Colás, y Rebollo, 2001, Martínez, 1996, Monsalve e Ibáñez, 1997, Pérez, 1999, Rebollo, 2001, Rubio, 1999).

III). Incorporar *la formación científica* como parcela clave de trabajo de nuestra comunidad científico-educativa. La educación se convierte en elemento básico en la relación ciencia y sociedad, y para poner en práctica las concepciones sociales de ciencia y tecnología. Es precisamente esta mirada hacia la sociedad la que conlleva la creación de un nuevo campo disciplinar como es la formación científica del ciudadano para la participación responsable en las Políticas Científicas del Desarrollo Sustentable Humano (Colás, Rebollo, García y Rodríguez, 1999).

En la formación científica como objeto científico cabría estudiar cómo se transmiten los conocimientos y habilidades científicas, cuáles son los modelos formativos que han prevalecido en su desarrollo, etc. Se trata de incorporar la dimensión cultural al análisis pedagógico de la formación científica.

Todas estas propuestas abogan por una concepción de la investigación educativa abierta, inclusiva, flexible que se ha de reconstruir, renovar y recrear permanentemente en contrastación constante con los marcos sociales, políticos, científicos, tecnológicos etc.

Estas ideas iniciales han de completarse y reelaborase con las aportaciones de la comunidad científico-educativa (Bartolomé, 2000, Buendía, 2000) que, desde la experiencia en distintos campos de trabajo educativo universitario (diagnóstico educativo, orientación profesional, métodos de investigación), permiten avistar líneas de trabajo novedosas y provechosas para el inminente compromiso de la educación con la sociedad.

Lo que importa de estos movimientos y perspectivas es el horizonte discursivo que abren. El gran reto intelectual es cómo articular nuestra experiencia y contextos científicos a las nuevas exigencias de la sociedad postmoderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, E. (2000). Postestructural Feminism in education: An overview. *Qualitative Studies en Education*, 13, 3: 477-515.

Alexander, J. (2000). *Sociología Cultural*. Barcelona. Antropos.

Ballesteros, J. (1997). *Postmodernidad, decadencia o resistencia*. Madrid. Tecnos.

Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa*. Lección inaugural de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Curso 2000/2001.

Bartolomé, M. Cabrera, F., Espín, J. Marín, A. Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 277-321.

Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona. Cedecs.

Barral, M.J. y otros (1999) . *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.

Buendía, L. (2000). *Ciencia y ética*. I Jornadas de Medición y Evaluación Educativa celebradas en Marzo. Universidad de Valencia.

Constans, M. (1998a). «The changing nature of Educational Research». En *Educational Research*, 27, 9: 36-42.

Constans, M. (1998b). «Deciphening Postmodern Educational Research». En *Educational Research*, 27, 9: 36-42.

Colás, P., Rebollo, A. García, R. y Rodríguez, M. (1999). La formación científica de ciudadanos un reto del nuevo milenio. Actas del Congreso de AIDIPE celebrado en Málaga.

Colás, P. (2000). Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa. *Universitas Tarraconensis*. Universidad de Tarragona.

Colás, P. (2001b). Evaluación de la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares. *Qurriculum*. Universidad de La Laguna. (en prensa).

Colás, P. (2001a) La investigación sobre género en Educación. El estado de la cuestión. En Pozo Llorente, T.; López Fuentes, R.; García Lupión, B. y Olmedo Moreno, E. (2001). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: grupo editorial universitario. pp. 13-35.

Colás, P. (2001). Postmodernismo, Feminismo e Investigación Educativa. *Universitas Tarraconensis*, any XXV, III época. Tarragona: 107-129.

Colás, P. y Rebollo, M.A. (2001). La teleformación aplicada a la formación científica desde la perspectiva de género. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de las Tecnologías de la Información en el nivel de la Formación Superior avanzada. Universidad de Sevilla. (CD-ROOM).

Curran, J.; Morley, D. y Walkerdine, V. (1998). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y del postmodernismo*. Barcelona: Paidós.

Dendaluce, I. (1999). Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 321-345.

El País (2000). Un informe de la UE alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia. *El País*, 19/1/2000.

Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid. Akal.

Fernández, J. (2000). «¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología?». *Papeles del psicólogo*, 75: 3-12.

Fox, E. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim. Generalitat Valenciana.

Gibbons y otros, (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona. Pomares-Corredor.

González García, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En: M. José Barral; et. al. (Eds.) *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 39-62.

González, M. López, J. Luján, J.L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harding, S. (1995a). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

Harding, S. (1995b). Strong Objectivity: A response to the New Objetivity Question. En *Synthese*, 104, 3: 331-349.

Hargreaves, A. (1997). «Investigación educativa en la era postmoderna». *Revista de Educación*, 312: 111-130.

Irigaray, L. (1987). Is the subject of science sexed. En *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 2: 65-88.

Irigaray, L. (1997). *Ce sexe qui n´en est pas un*. París: Minuit.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

LaCueva, A. (1999). Ciencia para el ciudadano en la escuela: más allá de la calle y del laboratorio. *Cultura y educación*, 14/15: 179-196.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid. Horas y Horas.

López, J. González, M. y Luján, J.L. (1996). El estudio social de la Ciencia y la Tecnología: controversia, fusión fría y Postmodernismo. En Alonso, A. Ayestarán, I. Ursúa, N. *Para comprender Ciencia Tecnología y Sociedad*. Estella (Navarra). Evd.

Luján, J.L. y López, J. (1996). Educación CTS en acción: enseñanza secundaria y universidad. En González, M. López, J. Luján, J.L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad.: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos.

Martínez, C. (Ed.). (1996). *Feminismo ciencia y transformación social*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Miguel, M. de (1999). Evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. Symposia. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2: 345-349.

Monsalve, V. e Ibáñez, E. (1997). Identidad personal en la sociedad postmoderna. Estudio preliminar. *Boletín de psicología*, 56: 91-103.

Morley, D. (1998). El postmodernismo: una guía básica en Curran, J., Morley, D. y Walkerdine, V. (Eds.). *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Norris, C. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?: la teoría y los límites de la filosofía*. Madrid. Tecnos.

Pavón, M. (1998). El problema de la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una consideración crítica al campo de la CTS. *Argumentos de Razón crítica. Revista Española de Ciencia, Tecnología y Sociedad y Filosofía de la Tecnología*, 1: 111-151.

Pérez Sedeño, Eulalia (1999). Feminismo y estudios de la ciencia, tecnología y sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones. En: M. José Barral; et al. (Eds.) Interacciones ciencia y género. Barcelona: Icaria, pp. 17-37.

Pinillos Díaz, J.L. (1996). Ética y Postmodernidad. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 73: 159-173.

Pinillos, J. L. (2001). *La Psicología después de la Modernidad*. Conferencia impartida en la Universidad de Sevilla. 19 de Febrero.

Rebollo, M.A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En Pozo Llorente, T.; López Fuentes, R.; García Lupión, B. y Olmedo Moreno, E. (2001) *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: grupo editorial universitario. pp. 13-35.

Rubio, E. (1999). Nuevos horizontes en la educación científica. En En Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Sánchez, D. (1999). «Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso». En Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Smith, M. (1998). Empowerment evaluation: theorical and methodological considerations. *Evaluation and Programming Planning*, 21: 255-261.

Sousa, B. (1995). *Introduçao a una ciência pós-moderna*. Porto. Afrontamento.

West, C. (1992). The New Cultural Politics of Diference. En Seidman (Ed.). *The Postmodern Turn: New Perspectives on Social Theory*. Cambridge. U.K. Cambridge University Press.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 315-362

PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN

Mª Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

No es nada nuevo afirmar que la práctica profesional de la orientación y, por ende, del diagnóstico en educación, afrontan el reto de asumir un nuevo marco de referencia; tanto por lo que se refiere a sus enfoques teóricos como a las nuevas características de la realidad sobre la que actúan, cada vez más cambiante y compleja. Por lo que respecta al marco teórico, el término **postmodernismo** puede servirnos como referente general: un enfoque constructivista, como nos ofrece la compilación de Sexton y Griffin (1997), que enfatiza la pluralidad de perspectivas, el impacto contextual, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas atribuyen a su experiencia. Como afirma el profesor alemán Geissler (2000), en el pensamiento postmoderno no existen bases sólidas ni claras demarcaciones, sólo existe el movimiento, el cambio. En definitiva, y como analiza Giddens (1994), la persona ha de elaborar y desarrollar su propia identidad profesional como un elemento más del proceso de reflexión que conecta lo personal y el cambio social. La función de los servicios de orientación ya no será ayudar a la persona a *elegir carrera, sino a construirla.*

Dentith (1997) cree que en un mundo cada vez más complejo, el postmodernismo crítico da nueva luz a la educación. Pone de manifiesto la incapacidad del currículum tradicional de las clases altas para satisfacer las necesidades de las personas en un mundo en cambio. Su discurso teórico da entrada a las voces de las clases trabajadoras y de las minorías, y sus culturas forman parte explícita del currículum. La formación profesional como educación para la vida a través de la preparación para el trabajo se valora en cuanto a su capacidad para responder de una forma crítica a las condiciones postmodernas, a la naturaleza dinámica y a las sofisticadas necesidades de una, cada vez más, diversa esfera pública.

Para la visión postmoderna crítica cambian el propósito y las metas de la educación; el currículum se convierte en la vía para educar a los estudiantes para el trabajo: aprender a deconstruir el curriculum oculto a través de una educación en la que se descubren las ideologías en la vida laboral. Los estudiantes deben llegan a comprender la complejidad de las realidades sociopolíticas y económicas en sus vidas. En definitiva, se plantea la *worker education* como educación para la vida a través del trabajo. Lo popular llega a ser objeto de estudio; se habla de una curriculum académico «culturally-informed». El reconocimiento de las culturas, hasta ahora subordinadas, tiene pues consecuencias en la propia concepción del conocimiento ya que se integran maneras de conocer tradicionalmente excluidas. El pensamiento evoluciona desde una simple relación de causa-efecto a incluir la comprensión de su dimensión política, a través de las maneras en que se ha construido desde contextos específicos.

La concepción de la persona también varía en el marco del postmodernismo crítico; la persona se entiende como social y culturalmente construida; al mismo tiempo se cuestiona la noción tradicional de inteligencia que ahora se contempla como un producto de factores socio-históricos, ideológicos y culturales. Los estudiantes son, por lo tanto, agentes subjetivos situados dentro de contextos constantemente en evolución y con capacidad de respuesta a las dinámicas de la vida diaria. El conocimiento y experiencia del trabajo es un requisito educativo para todos los estudiantes.

Desde esta óptica la integración de situaciones académicas y profesionales en la educación secundaria persigue que el alumnado se implique en un aprendizaje sobre las diferencias entre las personas y cómo las diferencias de género, raza, clase, preferencias sexuales,... actúan como factores de opresión. Kincheloe y Steinberg (1999) sostienen que la comprensión de sí mismo, como una persona multidimensional y que se construye socialmente en las relaciones con los otros, debería ser una parte integral del currículum, el cual debería incluir la aceptación de las diferencias y denunciar de una manera abierta las situaciones de racismo y prejuicios. Por último, la educación debería promover actividades en el marco social a través de procesos colaborativos y cooperativos, en atmósferas que acepten las diferencias y tiendan a eliminar el individualismo y la competencia, sobre todo si pensamos que el aprendizaje en el mundo postmoderno se considera un proceso social no como un acto individual.

Por otra parte, y por lo que respecta a la realidad objeto de la acción diagnóstica y orientadora, en los últimos años hemos venido prestando una especial atención a la descripción de los escenarios plausibles en los que se operativizará dicha accción en un futuro ya casi presente (Rodríguez, 1998a; 1998b; Álvarez y Rodríguez, 2000; Marín, 2001). Es cierto que buena parte de los fundamentos del conocimiento prospectivo en etapas anteriores son hoy día cuestionados: nunca como ahora está vigente lo de la *impredicibilidad del futuro*. No estamos simplemente atravesando periodos de turbulencia, sino verdaderas transformaciones estructurales (Jagoda, 2000) y, como afirma Geissler (2000), si queremos preguntarnos sobre nuestro futuro no acudamos ni a políticos, adivinos u obispos, ni siquiera a nuestros padres. Tene-

308

mos que preguntarnos a nosotros mismos y, después, navegar por Internet. Será el aprendizaje (la educación) el que nos dé la competencia para tal menester. En consecuencia, nuestra preocupación estriba en la asunción de que la reflexión sobre ese futuro es una pieza importante en la generación de adecuadas directrices institucionales y profesionales sobre la propia práctica orientadora.

R. Walz y L. Benjamin (1979) en su obra ***A futurist perspective for counselors*** ya señalalaban los puntos de relación entre la Orientación y los planteamientos de una ciencia del futuro (*Futurismo)* tal y como son expuestos en la recopilación de E. Cornish (1977) ***The study of future***. El futurismo tiene como meta el plantear las acciones necesarias para alcanzar un determinado futuro. La distancia que media entre el **futuro probable** (devenir natural del sistema) y el **futuro preferible** (dimensión axiológica) es lo que realmente ocupa y preocupa en la reflexión sobre el futuro. Todos somos conscientes del **futuro globalizador** de nuestra sociedad; sin embargo, los profesionales de la orientación han de proyectar las consecuencias **deseables y no deseables** para intentar, a través de múltiples estrategias de acción, que las segundas aminoren su impacto y que, de esta manera, sea patente el futuro deseable, así como ayudar a proyectarse al propio orientado a fin de que intervenga activamente en el logro de las condiciones que le permitan alcanzar su propio y deseado futuro. Como afirma Geissler (2000: 58): *We each have to take care of our own future, and that is what we should be doing. We must optimise it subjectively. The future is being privatised and thereby pluralised. There is no longer one correct path toward an acceptable future, but many.*

Desde nuestro punto de vista, asumir esta realidad supone modificar las visiones estáticas y *uniformistas* de la acción orientadora, supone asumir un nuevo concepto de la relación educación-formación-trabajo y, sobre todo, supone no renunciar a los principios básicos que han de guiar la acción: los principios de desarrollo, prevención e intervención social y, muy claramente, la acción de fortalecimiento personal *(empowerment).* Ahora bien este modo de actuación profesional reclama nuevas competencias en los profesionales del diagnóstico y la orientación. No olvidemos, como apunta Geissler (2000: 62) que *the central requiriment universally imposed by the post-modernist era, then, is a willingness and ability to accept learning and guidance.*

2. DE LOS CONTEXTOS DE HOY A LOS DE MAÑANA

Los marcos contextuales del diagnóstico y la orientación se han modificado como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, que configuran nuevos escenarios sociales, lo cual a su vez requiere que consideremos unas unidades de análisis que hasta ahora no se tenían en cuenta o que permanecían en un segundo término. Este cambio social se refleja también en la educación y en la orientación; las nueva dinámicas sociales comportan nuevos escenarios educativos, nuevas competencias a adquirir, nuevos objetivos de intervención y, como consecuencia de todo ello, comportan modificaciones en el diagnóstico y la orientación.

2.1. Transformaciones sociales y culturales: la configuración de sociedades multiculturales

En breve tiempo debido a la facilidad y rapidez de las comunicaciones, al aumento del turismo, a la globalización económica y al auge de las migraciones, las sociedades más o menos monoculturales del siglo pasado han dado paso a la configuración de sociedades multiculturales[1]. Este hecho plantea grandes retos tanto a nivel político como educativo.

Pero los cambios en la configuración demográfica de la sociedades, como consecuencia fundamental de las migraciones, también van a tener consecuencias en los contextos laborales. Por ejemplo, Law y otros (1992) señalan que, más allá del 2000, el 83% de la nueva fuerza de trabajo norteamericana procederá de las llamadas poblaciones minoritarias: mujeres, minorías y emigrantes, colectivos «underserver» en las escuelas públicas. Dado que la nueva economía requiere trabajadores muy cualificados, todos los y las estudiantes deben tener una educación que les garantice el acceso a aquellos trabajos que les permitirán conseguir los ingresos adecuados para mantenerse a sí mismos y a sus familias. Por ello, los enfoques dirigidos a facilitar la transición entre la escuela y el trabajo deben formar parte de la agenda escolar (Law, C., y otros, 1992). Si consideramos las estadísticas que nos indican el grado de envejecimiento de la población española y europea hacia el año 2025, tenemos que estar de acuerdo con los planteamientos que hacen Law y otros (1992) para el contexto Norteamericano, ya que también en nuestro país, habrán de acceder a puestos laborales cualificados. En este sentido en nuestro país es necesario comenzar con estudios de seguimiento en las transiciones educativas y laborales y establecer un diagnóstico de las variables que facilitan o dificultan estas transiciones en el caso de poblaciones culturales minoritarias, sobre todo para aquellas que provienen de medios sociales pobres. ¿Qué retos plantea esta situación a la educación y la sociedad?

2.2. Las transformaciones productivas y laborales

Las sociedades avanzadas están sometidas a una profunda revolución en la naturaleza y estructura del trabajo, que en ocasiones amenaza fuertemente la identidad de las personas. El contexto laboral actual ha dado un giro importante y la flexibilidad, la rapidez de respuesta y la innovación son las claves de la competitividad. Frente al sistema anterior caracterizado por «*low-skill*» y alto-control los nuevos ambientes de trabajo se caracterizan por la integración de roles tradicionalmente separados, por

1 La sociedad multicultural no es característica únicamente de este final del siglo XX y comienzos del XXI. A lo largo del tiempo todas las sociedades han sido multiculturales y se han ido configurando por la presencia de pueblos diversos. La creación de los estados nación en el siglos XIX propició la idea de uniformidad cultural, un estado igual a una nación con una cultura propia. Este no fue el caso de estados Unidos que se configuró como una mezcla de culturas ya desde sus orígenes. Lo característico de nuestra época es que cada uno de los grupos que configuran la sociedad reclaman sus derechos identitarios, al tiempo que la cultura se convierte en referencia fundamental para el estudio de las diferencias individuales.

organizaciones menos jerárquicas, por una descentralización de responsabilidades y una mayor implicación laboral de los trabajadores en todos los niveles ocupacionales. Nos encontramos ante un sistema que evoluciona más rápidamente, que es más flexible y que exige una continua innovación; su fuerza de trabajo requiere niveles más altos de cualificación que el sistema anterior (Law, C., y otros, 1992). Cada vez más los puestos de trabajo van a requerir de una especialización y al tiempo el dominio de unas habilidades superiores de pensamiento, unas competencias centradas en la búsqueda, selección y organización de la información, con unos recursos tecnológicos. Esto significa que se abandonan los puestos de trabajo predominantes en la sociedad industrial, en forma de pirámide, cuya base amplia abarcaba gran parte de ocupaciones laborales desempeñadas por personas con una baja cualificación, y una cumbre de la pirámide representada por los puestos directivos, desempeñados por personas con alta capacitación y formación universitaria.

Pero la situación productiva actual también genera muchas diferencias y desigualdades entre distintos grupos de personas (tanto de remuneración como de consideración social o de estabilidad y precariedad) según sea el trabajo desempeñado o su situación en el mercado laboral. Las diversas situaciones laborales y profesionales implican una manera de situarse ante uno mismo, ante los demás y ante la vida, y son situaciones que entran a formar parte de la historia de vida personal que han de tener su consideración desde la perspectiva del diagnóstico y la orientación para la inserción laboral.

En este marco Watts (1996) aboga por un nuevo concepto de carrera que ya no está ligado a una progresión desde el mundo educativo al laboral y luego, al ascenso dentro de éste. Para este autor el concepto de carrera debe llegar a definirse no de forma objetiva como hasta ahora, sino de forma subjetiva para describir la progresión de la vida de una persona a través del aprendizaje y el trabajo, concebido como un proceso que puede seguir un curso tanto horizontal como vertical, en el campo del trabajo y del aprendizaje, y dentro o fuera de las organizaciones. Para Watts, el reto está en conseguir que todo el mundo pueda tener las mismas oportunidades, para ello cree que es necesario contar con unos vínculos persona-sociedad que aseguren la cohesión social. De entre los cuatro propuestos por este autor destacamos uno por las implicaciones que tendrá para el diagnóstico dentro del campo de la orientación para la inserción laboral: «*Un sistema de cualificación y acreditación que evalúe e informe sobre el aprendizaje de las personas no sólo dentro del sistema educativo sino fuera de él*». En esta línea Watts (1996) señala que algunos países están desarrollando un sistema integrado de cualificaciones profesionales que cubren diferentes formas de aprendizaje.

2.3. El acceso de la mujer al trabajo

El incremento de la presencia de la mujer en el trabajo remunerado se contempla desde muchas instancias sociales como uno de los cambios sociales más dramáticos del siglo XX. La oficina Internacional del Trabajo informó, ya en 1978, que las mujeres constituían más de una tercera parte de la población activa en el mundo económico y que un 46% de las mujeres entre 15 y 64 años estaban empleadas Aunque indudablemente este porcentaje ha aumentado en los últimos años y se ha producido un acceso más

generalizado de las mujeres al mundo del trabajo, todavía no podemos hablar de una igualdad real entre hombres y mujeres (Espín, en prensa)[2].

Hay alguna variación en la proporción de cambios de una cultura a otra y en algunos países, pocos, hay algunas mujeres que ya han entrado en ámbitos laborales tradicionalmente destinados a los hombres, como leyes, política, ministerios, negocios, etc. El problema es especialmente grave cuando se refiere a mujeres en inferioridad de condiciones (de otras minorías étnicas, de otras creencias, etc.). En efecto: examinando la relación entre género y trabajo, se evidencia que las mujeres están en inferioridad de condiciones económicas, comprobándose que género y etnia interactúan, ocupando la mujer el último y más bajo escalón socioeconómico. La feminización de la pobreza implica que es la mujer la que acrecienta la proporción de las personas económicamente desfavorecidas en todo el mundo (Pérez Cervera, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999, Espín, en prensa).

La incorporación al mundo del trabajo de la mujer ha supuesto el estudio de una serie de variables en la inserción laboral y en el proyecto de la carrera desde la perspectiva femenina, algunos de cuyos resultados son los siguientes:

— En el desarrollo de la identidad de la mujer los dominios interpersonal y familiar aparecen como especialmente centrales.
— En lo referente a desarrollo de las aspiraciones educativas y profesionales, a pesar de que la mujer continua teniendo más bajas aspiraciones profesionales en comparación a hombres de igual talento (Leung y otros, 1994). Las mujeres creen ser más eficaces que los hombres para combinar profesiones tradicionales con la familia y el hogar (Stickel y Bonett, 1991). También creen tener problemas en profesiones no tradicionales porque dudan de su propia habilidad para desarrollarlas y de su habilidad para poder combinar sus requisitos con las responsabilidades familiares y del hogar (Espín y Figuera, 1993; Espín, en prensa).
— La identidad de rol de género es un factor importante en las percepciones de autoeficacia de toma de decisiones vocacionales, particularmente para las competencias de resolución de problemas, planificación y autovaloración y en las actividades de exploración de la carrera.

Otro de los campos de investigación que ha copado mayor atención y en el que se han realizado importantes contribuciones es el de los problemas derivados de la combinación de múltiples roles vitales.

---

2 Se observa que grandes porcentajes de mujeres se concentran en unos pocos trabajos (por ejemplo, los agrícolas, los administrativos y de servicios, la enseñanza, y todos aquellos, en definitiva, que implican tareas relacionadas con el cuidado, desarrollo y crecimiento humano). Existen, por otra parte, profesiones con escasa presencia de la mujer. Se pone de manifiesto una vez más, las dificultades de las mujeres para acceder a profesiones tradicionalmente masculinas. Las mujeres se encuentran principalmente en aquellas profesiones en las que realizan tareas similares a las del ámbito privado; los roles adjudicados a las personas en función de su sexo adquieren, también, importancia a lo largo de la vida profesional. Por otro lado, una pequeña proporción de mujeres ocupan puestos directivos, ejecutivos, quedando la mayoría de las veces centradas en niveles más bajos, menos pagados y de poca responsabilidad y capacitación.

2.4. Tranformaciones educativas

Los retos educativos a los que nos abocan todos los cambios señalados en los puntos anteriores, fueron analizados en el informe para la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI «***La Educación encierra un tesoro***», presidida por J. Delors. Este informe presenta el concepto de aprendizaje para la vida como una de las claves de acceso al siglo XXI. Desde este enfoque se modifica la distinción tradicional entre educación inicial y permanente: «*Ahora el tiempo para aprender dura toda la vida, y cada tipo de saber se introduce en los otros y los enriquece*» (Delors y otros, 1996: 87). La educación tiene que poner el énfasis en mirar hacia el futuro y priorizar aquellos aprendizajes que no tienen fecha de caducidad. Desde esta perspectiva los cuatro pilares de la educación que propone el equipo Delors: aprender a vivir juntos, aprender a saber, aprender a hacer, y aprender a ser, responde a esta filosofía. Tradicionalmente la educación se ha ocupado del aprender a saber y del aprender a hacer, sin embargo desde esta comisión se plantea que los cuatro pilares merecen la misma consideración en una enseñanza estructurada, de manera que la educación aparezca para el sujeto en tanto que persona y como miembro de la sociedad, como una experiencia global y continuada a lo largo de la vida. Este enfoque transciende la visión instrumental de la educación, considerada como un camino para obtener unos resultados y pasa a considerarse su función total que tiene como misión el desarrollo integral de la persona: el aprender a ser.

En esta línea se plantea también la necesidad de pasar de la noción de cualificación a la de competencia en la que se combinan dimensiones de cualificación adquiridas en la formación técnica y profesional y otras dimensiones personales como el comportamiento social, la capacidad de trabajar en equipo, la iniciativa, etc. En definitiva se trata de desarrollar toda una serie de aptitudes para las relaciones interpersonales y trabajar unas cualidades humanas que, a menudo la educación tradicional no ha tenido en cuenta.

Este es un nuevo campo muy importante que se abre desde la perspectiva educativa para cualquiera de los niveles formativos, trabajo que debería requerir también un diagnóstico de estas competencias transversales y que posteriormente se deberían intentar desarrollar dentro de los programas educativos. Nos parece que en el caso de la formación universitaria, el prácticum podría ser un buen elemento para el contraste y certificación de estas competencias.

La educación a lo largo de la vida también está muy relacionada con los procesos de participación social y con el concepto de equidad[3]. Desde esta perspectiva nos parece que es importante también, abordar el tema de la educación para la ciudadanía, que está muy vinculado con la educación intercultural pero que da un paso más allá. En las complejas sociedades actuales, la participación en un proyecto común va

---

3 Como señala el mismo informe de la UNESCO «La educación a lo largo de la vida es una construcción continuada de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes y también de su facultad de juicio y acción. Le ha de permitir tomar conciencia de sí misma, y de su entorno y desarrollar su papel social en el mundo del trabajo y en la ciudadanía» (Delors y otros, 1996: 90).

mucho más allá del ámbito político estrictamente. Cada miembro de la colectividad ha de asumir su responsabilidad hacia los otros en cualquiera de sus actividades cotidianas y ámbitos de relación, por tanto es necesario preparar a las personas para esta participación social, con sus derechos y deberes, desarrollando sus competencias sociales y su sentido de pertenencia, que ya no puede quedar vinculado únicamente a un grupo, sino reconocer la complejidad de la identidad y la pertenencia (Marín y otras, en prensa).

Estos planteamientos requieren una revisión de las funciones de la denominada escolaridad formal. En el informe publicado por la OCDE (1994) sobre Calidad en la Enseñanza se confirma esta necesidad de adaptarse a nuevas situaciones. El paradigma tradicional reflejado en un curriculum común, dividido en materias, enseñado en unidades tiempo preestablecidas, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll (1997: 186) «*Este paradigma puede que haya funcionado en 1966, pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, mas en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era postmoderna en la que la vida política, económica, organizativa e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto*».

Existen autores que apuntan a la necesidad de desescolarizar la sociedad rompiendo el monopolio que la escuela tiene como institución de trasmisión del conocimiento y la cultura. Es la idea de autores como MacBeath, Moos y Riley (1996: 228) que plantean que «*las escuelas serán sólo una institución más de enseñanza y aprendizaje que competirá con otras instituciones que promueven el aprendizaje*», o como Hargreaves (1997: 11) que prevé que «*dentro de 25 años será difícil hablar de sistema educativo en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar en lo que se refiere a la educación emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo*». También Dalin y Rust (1996) en su trabajo sobre una escuela para el siglo XXI muestran un horizonte en el que la escuela no podrá seguir existiendo con la autonomía e independencia que hasta ahora se le ha asignado en cuanto a la gestión del curriculum. En la medida que el conocimiento va a estar mucho más disperso y distribuido, las escuelas podrán ser una más entre otras muchas instituciones formativas.

A las fuerzas sociales hay que añadir los cambios tecnológicos que también plantean demandas nuevas a los centros educativos y a sus procesos de cambio. En el Informe coordinado por Delors (1996: 198) se afirmaba que «*las sociedades actuales son de un modo u otro sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y el saber*». La nuevas tecnologías ofrecen horizontes de desarrollo del conocimiento pero también de exclusión social para aquellas personas sin «alfabetización tecnológica», y todo ello al margen de la inversión presupuestaria que exige la implantación y mantenimiento de sistemas tecnológicos en los centros educativos.

2.4.1. La influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje

Los procesos de enseñanza aprendizaje se ven afectados por los soportes sobre los que se presenta la información. Bartolomé (2000) señala cómo el lenguaje oral equivale a «documentos breves» con métrica y pensamiento analógico; el lenguaje escrito alarga la extensión del texto y en él predomina la lógica racional y el pensamiento deductivo; en el lenguaje visual cambia el modo de codificar y organizar la información que provoca modificaciones en los modos de procesamiento y recuperación de la información. Los nuevos soportes plantean un modelo no lineal que complica y enriquece la construcción de significados en el discurso[4]. Los libros electrónicos están abiertos además a otros códigos: mensajes sonoros, imágenes animadas, secuencias audiovisuales, también en este caso las diferencias afectan al procesamiento cognitivo (Oostendorp y Mul, 1996).

El cambio de soporte, además de suponer unos cambios en la codificación de la información también implica que ésta se encuentra distribuida en redes abiertas y compatibles. Para moverse en ese mundo global es necesario recurrir a un nuevo modo de organizar la información, lo cual debe entrar a formar parte del aprendizaje. Pero además Bartolomé (2000) indica que los cambios en el lenguaje van a afectar al modo de interpretar y dar sentido a la realidad ya que ello va muy ligado al modo como la expresamos; este autor cree que sería un error creer que podemos cambiar los soportes y canales sin cambiar de código, de lenguaje del medio y en definitiva de modo de pensar.

Un tercer cambio provocado por los nuevos soportes es el que se produce en el modo de acceder a la información, en el que prima la dimensión interactiva. Bartolomé (2000) plantea este punto como específico de las nuevas tecnologías de la información y lo contrapone al discurso unidireccional del libro de texto, la clase magistral o la televisión tradicional. A nuestro juicio las nuevas tecnologías de la información abren la posibilidad de un trabajo conjunto y colaborativo, al poner a nuestro alcance medios y recursos para hacerlo posible en tiempo real. Al mismo tiempo las redes permiten que la persona se constituya en un agente activo en la construcción de la información.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han introducido dentro de la educación la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesorado y alumnado y entre el alumnado entre sí (Marcelo, 2000; Bartolomé, 2000; Espanya y Ot, 1998). Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos como Internet comienza a conocerse como educación **«on line»**, término bajo el que se designan todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el

---

4 La estructura no lineal está condicionada por los requerimientos técnicos de la pantalla, con capacidad de información inferior a una página. Por otro lado mientras que en el texto escrito, la página no representa una unidad conceptual de contenido, sino una división física; en los libros electrónicos, sí que representa una unidad conceptual de contenido con un mensaje con significado completo. En el primer caso hablamos de procesamiento sucesivo y en el segundo de procesamiento simultáneo.

315

que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

Desde estos enfoques el diagnóstico en educación, al recuperar la palabra educación todo su sentido, amplia enormemente sus posibilidades, ya no puede conceptualizarse, como hace unos años, cuando en nuestros programas de las facultades se denominaba restrictivamente diagnóstico pedagógico. El diagnóstico en educación pasa a formar parte de este continuo del aprendizaje a lo largo de la vida y ha de contribuir también al desarrollo integral de las personas desde una función optimizadora o de mejora. Estamos pues dentro de la dimensión de la prevención primaria, con una intervención proactiva, en la que la persona ocupa un papel activo en el proceso. Esto requiere que la investigación en diagnóstico salga fuera del marco escolar, o dicho con otras palabras que no se quede circunscrito en él. Esto implica también ampliar considerablemente las variables sobre las que se va a trabajar, o dicho en términos diagnósticos las unidades de información. Desde este enfoque el diagnóstico y la orientación quedan vinculados al marco de la educación para la carrera, entendida esta en un sentido amplio y en la que no se incluye únicamente la carrera profesional, sino que se considera a ésta dentro del proyecto vital de la persona.

3. PRINCIPIOS DE HOY ¿Y DE SIEMPRE?

Ante la complejidad y cambios de contextos nos planteamos si es posible afrontar la praxis diagnóstica y orientadora con algún referente básico. Podriamos preguntarnos sobre la validez de la permanencia de los principios que han configurado este referente.

3.1. El principio de Prevención Primaria

El énfasis del enfoque preventivo se coloca en la promoción de conductas saludables y de competencias personales como medio de evitar la aparición de problemas, así por ejemplo Albee (1982) lo entiende como un medio de reducción del estrés innecesario, promoviendo la competencia social, la autoestima y las redes de soporte. Existen diferentes propuestas en cuanto al conjunto de variables personales sobre las que se ha de intervenir para aumentar la competencia personal. En general se alude a lo que se han denominado **«habilidades de vida»** (capacidad de autogestión de toma de decisiones, habilidades sociales), algunos autores las formulan en términos de «auto-regulación», poniendo el acento en la capacidad de dirigir, controlar y organizar el sí mismo dentro de las normas de la sociedad (Witmer y Sweeney, 1992). Entre las variables personales se destacan, el sentimiento de valor y autoestima, percepción de control, creencias realistas, espontaneidad, resolución de problemas y creatividad, sentido del humor, etc.

Dentro de los múltiples enfoques que existen en la Prevención Primaria actualmente se acentúan aquellos cuyos principios asumen la importancia de tener en cuenta las causas sociales de los problemas personales y por tanto la necesidad de actuar, es decir de aplicar la prevención, no sólo sobre la persona sino también sobre el entorno. Dentro de estos enfoques destacamos la perspectiva del ***empowerment*** (como acción de dar poder o fortalecer) que presentaremos más adelante.

Los defensores del movimiento de Prevención Primaria han abierto la puerta a la intervención en los diferentes ámbitos (personal, educativo, social, profesional) defendiendo un enfoque temprano de la intervención (directo o indirecto) y desde los sistemas primarios (familia, escuela y comunidad) que es desde dónde se inician las adaptaciones o desadaptaciones.

El objetivo del diagnóstico, desde un enfoque preventivo, es la identificación de aquellos comportamientos, actitudes y conductas que puedan capacitar a las personas para hacer frente a los eventos y crisis del desarrollo de la carrera, así como también el reconocimiento de aquellas barreras ambientales (sexismo, racismo) que impiden el desarrollo de la carrera.

3.2. La intervención sobre el desarrollo: el enfoque del Ciclo Vital

Desde la perspectiva de la intervención orientadora, si bien la prevención y el desarrollo constituyen estrategias complementarias deben diferenciarse en relación con su contenido y finalidad. El principio esta fundamentado en el propio concepto de desarrollo concebido como:

> «*El proceso de crecimiento personal en una forma tal que le permita convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad derivada de los cambios cualitativos que acontecen en la mente del ser humano, le permite a éste interpretar el mundo que le rodea de una manera más exhaustiva, permitiéndole integrar experiencias cada vez más amplias y complejas*» (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Desde un marco de globalidad entendemos el desarrollo como base para el diagnóstico y la intervención desde una perspectiva amplia que tiene como referencia las aportaciones del Ciclo Vital. Para este enfoque los cambios dependen no sólo de los patrones cronológicos clásicos, sino de patrones sociopolíticos y culturales de cada momento histórico y de cada estructura social. Esta perspectiva resalta que el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales, en interacción, y de múltiples influencias debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier devenir aleatorio (Alfaro, 2001). Sus principios básicos son los siguientes:

— Existe un conjunto de cambios identificables que caracterizan diferentes estadios o etapas de la vida que no están vinculados exclusivamente a la edad biológica sino que responden a una interacción de variables, biológicas, históricas, psicológicas, ambientales, económicas, culturales y sociales. Así aunque ciertas regularidades en el Ciclo Vital se basan en demandas externas de roles sociales otros eventos dependen más de variables personales. Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
— Desde una perspectiva longitudinal se puede asumir el desarrollo como un proceso acumulativo y secuencial, de modo que la resolución de las tareas y transiciones en una etapa determinada, influyen en la organización y los cambios de la etapa siguiente. La madurez es un concepto evolutivo, que requiere una activa-

ción. Desde esta perspectiva se entiende como el modo más apropiado de abordar los requisitos internos y externos propios de una determinada etapa.
— Los cambios y procesos en las diferentes esferas o ámbitos del desarrollo vital están sistemáticamente interrelacionados, tanto a lo largo del curso de la vida (perspectiva longitudinal) como entre las diferentes esferas de la misma (perspectiva transversal), actuando como una red de efectos causales.

La perspectiva del Ciclo Vital no solamente ha influido en la incorporación a los principios del diagnóstico y la orientación, sino que también ha tenido incidencia en el replanteamiento de las estructuras organizativas, fundamentalmente en la orientación universitaria, a través de la evaluación y replanteamiento de las metas y funciones de la intervención del profesional en los campus universitarios (Figuera, 1997).

3.3. El principio de intervención social: el enfoque ecológico-sistémico

La perspectiva ecológico-sistémica percibe la conducta determinada tanto por las características internas como externas de la interacción entre la persona y su ambiente, pero ***añade al foco sobre el ambiente de las teorías ecológicas tradicionales, el énfasis sobre el estudio del conjunto total de sistemas interactuando en el cual funciona la persona.***

En sentido amplio los enfoques ecológicos insisten en explicar los patrones de influencias, tanto sociales como físicas, que existen en el ambiente de la persona y su impacto sobre la conducta y la experiencia de la misma.

Álvarez Rojo (1994: 114) señala que la perspectiva ecológica es un prerequisito conceptual para la actuación del orientador en la medida en que:

— *«El proyecto vital de la personas ha de ser construido en un contexto social cuya manipulación (adaptación y cambio) va a serles insoslayable*
— *Las conductas que ponen en práctica las personas para la construcción de ese proyecto deben ser interpretadas mediante modelos teóricos que tengan en cuenta no sólo las características personales / individuales, sino también los contextos en los que interactúan*
— *La actividad orientadora consiste en un proceso de interacción orientador-orientado/s que tiene lugar en unos contextos (social e institucional) y que se ve afectado por ellos».*

La consideración del contexto como elemento imprescindible de referencia en la acción orientadora y la necesidad de que esta se dirija también a su modificación ha sido señalada por muchos autores (Rodríguez Espinar, 1986, 1998; Álvarez, 1992), entre otros, quienes caracterizan la intervención que tiene en cuenta la influencia de los contextos y su transformación:

— Debe partir de un análisis del desarrollo y de la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre el mismo, a través de un proceso de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
— Se debe diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

Desde la perspectiva del diagnóstico, trasladar este principio al campo del comportamiento individual significa contemplar todas las dimensiones de la persona interactuando conjuntamente. Se trata de pensar que el sistema de funcionamiento de cada uno de los sistemas personales (afectivos, volitivos y cognitivos) no tiene una entidad independiente que los describa, o una formulación estática, sino que son sistemas complejos, dinámicos cuyas características necesariamente dependen de la interacción con otros sistemas, que actúan en paralelo y dentro de un todo sistémico (Alfaro, 2001).

Este principio orienta las alternativas que desde el campo de la dificultades del aprendizaje critican las teorías del déficit neurológico. Su enfoque intenta comprender al niño dentro del contexto de su vida social en interacción. Las dificultades del aprendizaje, junto con las disfunciones neurológicas asociadas, se desarrollan no desde el individuo sino desde las interacciones del individuo en sus relaciones sociales (Alfaro, 2001). Por ejemplo el proceso de lectura consiste en una interacción entre el lector, los diferentes tipos de información del material y el contexto en el que se lee el texto (Cabrera y otras, 1994). Las condiciones sistémicas económicas, sociales y culturales son los principales factores que contribuyen al fracaso en el aprendizaje (Coles, 1989).

El diagnóstico reúne componentes del sistema personal en interacción con el sistema familiar, educativo y ambiental-social, que son los diversos contextos-sistemas en los que se producen las interacciones de las personas. Pero además, teniendo en cuenta una perspectiva del desarrollo desde el Ciclo Vital. Por este motivo el diagnóstico es un proceso, lo cual significa un seguimiento de la persona a lo largo de su trayectoria vital, en la que en cada momento cobrarán relevancia o importancia unos aspectos.

Desde una vertiente aplicada del diagnóstico significa afrontarlo de modo holístico lo cual implica la consideración de múltiples puntos de vista, estrategias, personas, además del aporte de un conjunto de datos de forma integrada: aspectos fisiológicos, físicos, del ambiente, interacción profesorado-alumnado, ambiente familiar y refuerzos, historia pasada, etc., todo ello a partir de una variada gama o tipos de procedimientos de obtención de datos: informes del alumnado, entrevistas, tests referidos al criterio, observaciones, registros, etc. (Heron y Heward, 1988). Alfaro (2001) indica que este debería ser el enfoque de los equipos psicopedagógicos, pero también denuncia el peligro de una falta de integración diagnóstica, fundamentalmente por la precariedad e inestabilidad de los equipos encargados del proceso de toma de decisiones.

3.4. La perspectiva del empowerment

El empowerment es un marco conceptual que guía una amplia variedad de intervenciones en el campo social y comunitario. Son diversas las fuentes que han contribuido a su desarrollo, desde diversas disciplinas y enfoques, sin embargo, un elemento común de todas ellas es que subrayan la importancia del compromiso social. La influencia de las diferencias socioculturales como eje que marca las diferencias grupales también subyace a este enfoque, en este sentido tanto la perspectiva feminista (Bowen y otras, 1991) como el multiculturalismo crítico (Lee, 1991; Harver y otros, 1995) han contribuido fuertemente a su desarrollo. Este enfoque asume dos presupuestos básicos (Conyne, 1987; McWirter, 1991; Lee, 1991; Harver y otros, 1995):

1. Los sentimientos de poder o control sobre los factores que determinan la propia vida juegan un papel mediador fundamental en la vida de las personas. Este principio está fundamentado en las aportaciones de la Psicología cognitiva, tanto en lo que se refiere a los constructos positivos de control (autoestima, autoeficacia o el locus de control), como a los de falta de control (indefensión aprendida).
2. Dado que el poder (entendido como recurso no material), está desigualmente repartido entre los grupos sociales, cabe pensar que una fuente fundamental de los problemas individuales no reside en la persona sino en el sistema o en las propias estructuras macrosociales. Por ejemplo Harver y otros (1995) afirman cómo las disfunciones conductuales y la falta de empowerment que manifiestan grupos minoritarios están estrechamente relacionados.

McWhirter (1991: 224) define el ***empowerment*** como el proceso a través del cual personas, organizaciones o grupos «sin poder»:

3. Llegan a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital.
4. Desarrollan las habilidades y capacidades para obtener un control razonable sobre sus vidas
5. Ejercen este control sin interferir los derechos de los otros
6. Apoyan/refuerzan el empowerment de los otros en su grupo o comunidad de referencia con el que se identifica para obtener el control (grupo étnico, racial, mujeres, discapacitados...)

La perspectiva del empowerment va más allá del incremento individual del poder interpersonal. El reconocimiento de las influencias políticas, económicas y sociales sobre las personas y los grupos es esencial para el proceso de empowerment. Este énfasis sobre las dinámicas de poder implica que los problemas recaen en los sistemas, más que en sus víctimas, pero asume también que las soluciones a los problemas se pueden abordar tanto por la acción sobre las personas como mediante cambios en el sistema social.

Este enfoque de intervención incluye otros principios que se habían desarrollado previamente: el desarrollo y la intervención social. Lo podríamos caracterizar como un enfoque sistémico elaborado desde una perspectiva crítica.

Figuera (1997) afirma que la aplicación de este enfoque es clave en la orientación profesional cuando se trabaja con colectivos marginados en el mercado de trabajo y/o en la sociedad. Esta autora pone como ejemplo los programas de orientación dirigidos a mujeres que deben incluir el proceso de concienciación sobre los sesgos de género, implícitos en los procesos de elección profesional o en la combinación de roles vitales, entre otros, y que encuentran su explicación en los procesos de socialización. Si estos colectivos de mujeres provienen de grupos de emigrantes se deberán tener en cuenta sus referentes culturales (procesos de endoculturación) y los procesos de aculturación en la sociedad de acogida, al tiempo que estas dimensiones se trabajan más a fondo.

Desde este enfoque, Rodríguez Espinar, (1998: 16) indica que los orientadores deben adoptar un rol activo encaminado al proceso de fortalecimiento personal (empower-

ment) cuyo objetivo es que el alumnado «*desarrolle la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino*». Este enfoque tendrá también una gran influencia en el diagnóstico, no sólo desde las variables a tener en cuenta, sino desde el mismo proceso de obtención de la información (la persona es una agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona-profesional).

3.5. La aplicación de los principios al diagnóstico y la orientación

En los puntos anteriores hemos señalado que los marcos de intervención se sitúan desde una perspectiva preventiva con un enfoque ecológico-sistémico, con una visión holística y desde la perspectiva del empowerment. Estos enfoques no sólo han servido como marco de referencia para la intervención sino que también se han convertido en el referente de la investigación en distintas disciplinas científicas lo cual ha propiciado unos enfoques más integradores y superadores de dualismos.

Así enfocar el diagnóstico bajo los modelos ecológico sistémicos implica un primer elemento de contextualización, es decir *el diagnóstico se realiza en los entornos naturales en los que se mueven las personas o grupos y trata además de ver las influencias mutuas de los distintos componentes de esos entornos*. Por tanto, en primer lugar, *se requiere un estudio diagnóstico sobre estos ambientes o contextos en los que se mueven las personas y los grupos*. Hasta ahora era muy común que, una vez encontrado un modelo de funcionamiento éste se trasladara a diferentes entornos.

En sociedades multiculturales como la nuestra se hace necesario tener un cuerpo de investigación que permita ver la influencia de estas diversas variables en distintos ámbitos y contextos, por ejemplo cómo afecta una concepción marcadamente interpersonal, basada en el respeto y en la colaboración con los compañeros en un marco social y cultural en el que prima una inteligencia conceptual y abstracta y desde un marco competitivo e individualista. Necesitamos también investigaciones diagnósticas que contextualicen las variables implicadas en las transiciones educativas con respecto a diferentes grupos culturales y considerando también la especificidad del género, es necesario que los programas de orientación e intervención incluyan este tipo de variables si se quiere responder a los principios de equidad dentro de la igualdad de oportunidades.

En síntesis una nueva conceptualización del diagnóstico en la intervención orientadora vendria caracterizada por las siguientes notas:

1. *Debe ser holístico y dinámico*: ha de tener en cuenta la totalidad de la persona como un sistema que a su vez está en interacción dinámica con otros sistemas, en una influencia continua.
2. *Debe tomar como base la perspectiva del desarrollo desde el enfoque del ciclo vital.*
3. *Debe estar contextualizado.*
4. *Ha de ser multidimensional* y tener presente las interacciones entre factores personales y ambientales.

5. Frente a la generalidad que ha caracterizado muchos de los enfoques del diagnóstico *se prima la especificidad*, interesa ver como un conjunto determinado de características se combinan de manera única en cada persona.
6. *Se han de considerar las diferencias individuales en el marco mas amplio de las diferencias culturales o de género.*
7. *Ha de tener como objetivo fundamental la comprensión y la explicación*, aunque no puede obviar la predicción.
8. *Debe utilizar metodologías diversas desde enfoques complementarios y de acuerdo con los objetivos del diagnóstico.*
9. *Tiene como referente la optimización y mejora de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona.* Por tanto parte desde una perspectiva procesual, importan mas los procesos que las estructuras, aunque se reconoce que estas estructuras se van formando a lo largo de las fases del desarrollo influenciadas por los contextos.
10. Desde la vertiente aplicada, *el proceso de diagnóstico se convierte también en una situación interactiva*, en la que los y las protagonistas son las personas a las que se les realiza en diagnóstico tomando parte activa en el análisis de datos y utilizándolo como fuente para la propia toma de decisiones.
11. *En el caso de los diagnósticos individuales* han de *primar las referencias intra-sujeto.*

4. PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO

En el diagnóstico hay siempre un punto de partida previo que es la concepción educativa, antropológica, las teorías del desarrollo, del aprendizaje, del proceso de inserción, etc., de la persona, o grupo dentro de los distintos subsistemas en los que se mueve; este referente guía las unidades o variables a seleccionar en el proceso de diagnóstico, y, en algunos casos incluso las técnicas. De hecho este marco conceptual es el que dio lugar a los diversos modelos de Diagnóstico/Evaluación Conductual, y en la práctica ha implicado diversidad de elección de variables o unidades de análisis, así como una concepción también diferente en cuanto a las metodologías y técnicas empleadas para la obtención de información.

Tradicionalmente al comparar los distintos modelos de diagnóstico según las peculiaridades de cada uno en cuanto a formulaciones teóricas, finalidades, metodología, etc., se han destacado cuatro polaridades: generalidad vs. especificidad de la conducta, lo ideográfico vs. lo nomotético, lo cualitativo vs. lo cuantitativo y la explicación vs. la comprensión (Fernández Ballesteros, 1992). Sin negar la importancia que estas alternativas tienen, vamos, sin embargo, a exponer las cuatro dimensiones que nos parecen más relevantes para la comprensión actual del diagnóstico:

- *Generalidad versus especificidad.*

En la comparación de los modelos psicométricos y conductuales este parámetro estaba muy relacionado con la estabilidad. Se entendía la generalidad como una dimensión que incluía los factores de inteligencia y personalidad, como rasgos fijos y estables en diferentes contextos, en oposición a la especificidad de reacciones del orga-

nismo a cada situación. Hoy, sin embargo, se defiende la especificidad como diferenciación de las personas y de los contextos. En este sentido se contempla a cada persona como procesadora activa de información, con diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, con un modo diferente de utilizar los componentes cognitivos o con una preferencia por la utilización de procesos simultáneos o sucesivos, con predominancia de un tipo u otro de inteligencias, con una diferencia en los conocimientos previos y en la configuración de esquemas de conocimiento. Todas estas posibilidades de diferenciación que se han citado comportan que se contemple a cada persona como un tipo diferente de aprendiz en cada uno de los dominios académicos y de la vida, dependiendo de sus características personales en el modo de procesar la información y del contexto en el que se encuentre.

La especificidad se plantea en términos de las características diferenciales de las personas y no como determinantes de una situación. Por otra parte esta especificidad también se aplica al propio contexto en el que se realiza el diagnóstico, así como también **se reconoce la diferenciación individual por multiplicidad de características, incluidas las de género y las culturales**, también se considera la especificidad de los contextos y de las interacciones de las personas en los distintos contextos.

- *Estabilidad versus modificabilidad.*

El punto de vista tradicional del diagnóstico partía de una concepción estructural e inmutable tanto en lo que respecta a la inteligencia como a la personalidad, por tanto defendía que las medidas de ambos constructos son estables en el tiempo y en diferentes contextos. En la actualidad se acepta la modificabilidad cognitiva como un proceso que presenta diferencias significativas entre distintas personas y que refleja un nivel diferente de su adaptación manifiesta, y se incluye dentro de este concepto no solo lo que la persona es capaz de hacer por sí sola, sino también lo que potencialmente puede lograr con la mediación cooperativa de otras personas (Feuerstein, 1996: 35). Los tests y la forma de evaluación deben ser sensibles a estas posibilidades de modificabilidad, de ahí el desarrollo y sistematización de las ayudas y entrenamiento realizadas por los autores que han puesto en práctica la evaluación del potencial de aprendizaje (Feuerstein, 1993, 1996; Das, 1996; Hamers, 1996). Pero no sólo se tiene en cuenta la modificabilidad cognitiva también estamos ante una sociedad en continuo cambio que requiere la adaptación a ese cambio, por tanto el diagnóstico habrá de preparar a las personas a hacer frente a los cambios y a ser protagonistas de sus vidas, de modo que cobra una especial importancia el papel activo de la persona en el proceso de diagnóstico que pasa a ser una ayuda para su toma de decisiones a partir de su propia autovaloración.

- *Aprendizaje aislado versus aprendizaje socializado.*

Tradicionalmente el aprendizaje escolar se veía como un logro aislado del individuo. El profesorado enseñaba y el alumnado aprendía, los estudiantes trabajaban independientemente para adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para

tener éxito. En la actualidad, sin embargo, se concede mucha importancia al contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar y a la relación entre habilidad y respuesta a varias formas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje mediado (Slavin, 1983). El trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado influencia la ejecución del alumnado (Beltrán, 1993). La interacción entre las capacidades del alumnado y el ambiente de aprendizaje, así como las variables que caracterizan la actividad mediada del profesorado deben incluirse en cualquier diagnóstico. Pero esta característica no es propia solamente del aprendizaje dentro del marco escolar, en la vida diaria, en el marco laboral o en cualquier tipo de ocupación también se prima el aprendizaje colaborativo que proviene de las aportaciones de los distintos componentes de los equipos de trabajo.

- *Descontextualización versus contextualización.*

Ya hemos hecho referencia anteriormente a la importancia de considerar las diferencias entre los distintos contextos a la hora de abordar el diagnóstico. En la actualidad queda claro desde la perspectiva ecológica la importancia de los contextos en el desarrollo de la persona. Por tanto la obtención de datos se realizará en esos contextos y fuera de marcos de laboratorio como se ha realizado en muchas ocasiones. Pero la contextualización afecta a muchas dimensiones, por ejemplo, desde la postura tradicional se defiende que cada componente de una habilidad compleja es fijo y que se comporta siempre de la misma forma independientemente de la materia a la que se aplique (Resnick y Resnick, 1992). Por ejemplo, existe ya un cuerpo lo suficientemente amplio de investigación sobre los procesos de aprendizaje y estudio que permite el diagnóstico de las distintas estrategias cognitivas y motivacionales implicadas en la resolución de tareas; también sobre las diferencias culturales y de género en Estilos de Aprendizaje, todo ello nos lleva a una enfoque contextualizado del diagnóstico. Desde una perspectiva más instrumental también se han desarrollado pruebas para valorar los procesos de lectura comprensiva o los de resolución de problemas matemáticos que permiten con textos o problemas similares a los utilizados en clase valorar el tipo de estrategias que utiliza el alumnado, así como proceder a una intervención que facilite la adquisición de estas estrategias mediante diversos procesos instructivos, en los que ocupa un lugar importante el modelado por parte del profesorado.

4.1. ¿Una nueva conceptualización del proceso de diagnóstico?

Desde el momento que consideramos el diagnóstico inserto dentro de un proceso de intervención, y que tomamos como base los enfoques ecológico-sistémicos y el marco del Ciclo Vital, creemos que el proceso de diagóstico se enmarca a lo largo del desarrollo dentro de un proceso de intervención sistemático que tiene un carácter proactivo y de mejora de los procesos de aprendizaje (entendida esta palabra en sentido amplio y no únicamente referida al marco académico). Desde esta perspectiva planteamos los enfoques metodológicos en el proceso diagnóstico.

- *Predicción versus comprensión.*

El papel del diagnóstico, desde el marco que ofrecen distintas teorías, es el de comprender al alumnado mas que predecir las ejecuciones futuras mediante la comparación de las puntuaciones con el grupo de referencia (O'Connor 1992). Esto explica por ejemplo, el interés por la evaluación de procesos cognitivos y la evaluación del potencial de aprendizaje y el desarrollo de estos procedimientos de evaluación desde la década de los 80 hasta la actualidad (Brown, A.L.; Campione, J.C.; Webber, L.S. y McGilly, K. 1992; Molina, 1995; Lidz, 1987; Das, 1988, 1996; Sternberg, 1992). El objetivo fundamental de estos procedimientos es la valoración de las funciones cognitivas, de los procesos cognitivos o del tipo de procesamiento de la información, tanto con finalidades preventivas como correctivas, implantando programas que permitan el desarrollo de estos procesos o funciones o la corrección de los déficits. Pero no sólo desde este campo se ha avanzado en la comprensión, también se han realizado investigaciones para integrar diferentes aportaciones en marcos explicativos más comprensivos, unos de los ejempos más claros los tenemos en la evolución de las teorías de la personalidad, pero también todos los estudios causales realizados para integrar los aspectos cognitivos y afectivos en las dinámicas motivacionales; o la teorias amplias sobre la inteligencia que abandonan el campo exclusivamente de las estructuras o procesos de razonamiento para abarcar todas las dimensiones de la adaptación de la persona al ambiente. Todos estos enfoques tienden hacia marcos explicativos y comprensivos del funcionamiento de la persona. Los mismo se puede aplicar a los enfoques elaborados desde las teorías de educación para el desarrollo de la carrerra.

- *Prescripción versus Proacción.*

Desde la perspectiva clásica se acentúa el papel pasivo de la persona en el diagnóstico, es el profesional quien con todos los datos en la mano integra la información y le indica los caminos a seguir. Desde la perspectiva actual se aboga por un diagnóstico proactivo que coloque a la persona en el centro de su propio proceso de aprendizaje y que por tanto le facilita las herramientas necesarias para ayudarla en su toma de decisiones, ya sea relativas a su proyecto personal de vida, ya sea relacionadas con el aprendizaje dentro del entorno escolar. Los procedimientos de auto registro y autovaloración son una de las técnicas empleadas con esta finalidad. Es la propia persona la que acoge el control y progreso de su aprendizaje, mientras que el diagnóstico le proporciona los instrumentos y la ayuda para que pueda realizar este proceso. En este sentido son una gran aportación los tests y cuestionarios informatizados ya que permiten que sea la propia persona la que conduce su proceso. Desde el campo de la orientación profesional o del desarrollo de la carrera vemos la aportación que pueden hacer los materiales para el asesoramiento vocacional elaborados por el equipo de la Universidad de Valencia: el Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R) y el Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático (SAVI-2000). En ambos sistemas (versión papel y versión informatizada) el alumnado se autoaplica y corrige todas las pruebas, y también en ambos sistemas el alumnado interpreta su conducta vocaional, y toma las decisiones como pare del asesoramiento. Como señalan los autores (Rivas y otros, 1998: 204): «*el estudiante*

325

sigue un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y autosuficiente, lo que lleva a una situación muy diferente a la exploración en un diagnóstico convencional. Así, en cada fase operiodo de trabajo, recibe información de manera aseuible, procurando la significación personal en cada aspecto de la conducta vocacional que se va a ser tratada y analizada por el propio sujeto. El orientador/a es el mediador de todo el proceso, quien desde el Departamento de Orientación se va a apoyar en la colaboración del tutores, profesorado y comunidad educativa en general».

4.1.1. El proceso de diagnóstico en los procesos de intervención

El proceso de diagnóstico se inserta en el marco de intervención y sigue un proceso en la medida que esta intervención también se realiza de modo sistemático, es decir no se efectúa en momentos puntuales. Tradicionalmente se ha entendido que el proceso de diagnóstico, desde su vertiente aplicada, se realizaba como una fase previa a la intervención. En el nuevo enfoque el proceso de diagnóstico se inserta a lo largo del proceso de la intervención y forma parte de la misma, de modo que es difícil separar ambas. A modo de ejemplo, extraemos el cuadro elaborado por Donoso y Figuera (2001), en el que se ve claramente la interrelación del proceso de diagnóstico dentro de un proceso de orientación para la transición escuela-trabajo desde el modelo socio-cognitivo propuesto por Lent y otros (1994). El modelo en este caso proporciona el marco teórico y por tanto, como ya hemos afirmado reiteradamente las variables sobre las que se va a intervenir. El modelo teórico incluye una serie de procesos básicos que la persona ha de tener en cuenta, las preguntas diagnósticas van en relación con esos pasos. Estas preguntas diagnósticas son las que marcan el proceso de diagnóstico, inserto en el proceso orientador, en relación con cada uno de los elementos del modelo:

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿Es capaz el joven o adolescente de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados, positivas? ¿Cuáles son las barreras personales o sociales que impiden ese marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿Ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿Son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿Ha formualdo un conjunto de metas que orienten su conducta? ¿Existen conexiones o lazos entre los itereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿Es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿Tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿Existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿Ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿Es consciente el joven de las barreras ambientales que afectan su coducta en el proceso de transición? ¿Sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

Creemos que este ejemplo es suficientemente ilustrador de cómo concebimos el proceso de diagnóstico inserto en un proceso más amplio de orientación y que no se limita a un momento puntual. Desde el enfoque explicitado, se plantearían los instrumentos y técnicas necesarias que permitieran al joven o la joven realizar un proceso de autoreflexión sobre cada uno de los aspectos o variables mencionadas en el modelo teórico, el papel del profesional de la orientación sería el de mediador o mediadora en ese proceso proveyéndole de las ayudas necesarias para ello. Como vemos es la propia persona la que se convierte en agente activo de su propio proceso de diagnóstico-orientación.

Este proceso de diagnóstico está también reflejado en el modelo de autoayuda SAV-R y SAVI 2000, que hemos explicitado anteriormente.

Como es lógico ese modo de abordar el proceso diagnóstico que hemos ejemplificado no es trasladable a edades en las que el niño o la niña todavía no han desarrollado estos procesos de auto-reflexión. Pero, a pesar de ello, enmarcamos también en estas edades el proceso de diagnóstico desde un enfoque proactivo y sistemático de orientación, en el que los niños y niñas debidamente guiados pueden ir analizando su modo de comportamiento o sus procesos de aprendizaje, aunque en este caso el profesional o la profesional tienen un papel más activo. Concebimos también que en este proceso de diagnóstico, inserto en la orientación, deben participar activamente todas las personas implicadas en el entorno, si estamos en el contexto escolar será el profesorado y las familias.

5. PROSPECTIVA DE LA PRÁCTICA ORIENTADORA

Autoridades como Edwin L. Herr (1997) ponen de manifiesto no sólo la universalidad de la práctica orientadora (con muy diferentes niveles de institucionalización), sino la consideración de la misma como un factor de **equidad social**, siempre y cuando, añadiríamos, la práctica sea **eficiente**, como consecuencia de un adecuado uso de estrategias y recursos. Que la orientación es un factor de calidad de la educación en sus diferentes niveles y sistemas lo hemos defendido desde hace más de una década. Por ello es reconfortante observar como desde ámbitos académicos, otrora escasamente preocupados por el tema, se reconoce tal consideración (Martín, 1999). También hemos de señalar que en nuestro contexto y en el marco educativo formal, la práctica opera en un marco profesional polémico, con confusión de roles y falta de claridad en la acción (Solé y Colomina, 1999).

Ahora bien, si consideramos que la acción orientadora en el siglo XXI, especialmente en el ámbito de lo profesional, ha adquirido una relevante importancia sociopolítica y que no puede afrontarse con los parámetros actuales que presenta su estructura organizativa, entonces deberíamos asumir que sus estructuras de acción no pueden quedar al margen de la reflexión y transformación. Como afirmaba Gerd Andres (2000: 11), alto funcionario alemán del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en la inauguración de la Conferencia Internacional de Orientación Profesional celebrada en Berlín: *The old departmental walls that separated career counselling from job placement and the payment of benefits are being dismantled. Costumer orientation and friendly service are the primary objectives. Clients should not come to the employment agencies as petitioners to an autocrat, but as recognised partners to a service provider.*

Somos conscientes de que toda estructura de servicio público responde a un determinado marco jurídico-administrativo. Por ello, la propuesta que se presenta no se hace cómo ejercicio teórico-académico, sino con el propósito de concienciar a los responsables de dicho marco de la necesidad de iniciar un debate que lleve a consensuar las mediadas jurídico-administrativas que permitan la operativización de la propuesta organizativa que se explícita.

5.1. Los puntos de partida

En un trabajo anterior (Álvarez y Rodríguez, 2000) formulábamos una serie de presupuestos que orientaban nuestra propuesta. He aquí una nueva reformulación que toma en consideración algunas fundamentaciones de índole académica como la del ***SocioDynamic Counselling*** de Peavy (1998; 2000) o la visión de cambio y transformación de Herr (1999; 2000), o la acción política de Watts (1997; 2000).

El desarrollo de la persona pasa por diferentes etapas, crisis, situaciones y entornos generadores de específicas necesidades que conforman un espacio vital propio y que reclaman una atención y ayuda a lo largo de toda la vida de la persona. La ayuda ha de entenderse como una guiada participación para la construcción personal:

- La educación sola, y por tanto la orientación, no pueden eliminar las desigualdades y divisiones sociales, pero puede contribuir realmente a combatirlas, eliminando, al menos, las vías por las que la exclusión social es reforzada a través de los procesos y resultados de la educación: preparar para un aprendizaje continuo. En definitiva, ser un agente de lucha por la dignidad de la persona y su equidad social.
- La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y otros de las barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta.
- La complejidad de la situación presente y el alto grado de indeterminación del futuro reclaman la elaboración de **una visión y plan de acción compartidos de todos los agentes** (especialmente del individuo) implicados en toda intervención orientada al servicio del desarrollo de la persona.
- El marco jurídico-administrativo actual en la prestación de los servicios generales de orientación no puede ser un obstáculo permanente en la adecuada organización de la acción orientadora. La acción política cobra especial importancia como factor de transformación positiva de dichos marcos.

5.2. Un ámbito de especial sensibilidad: la atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye uno de los retos más significativos de la nueva ordenación educativa. Dicha atención está también en el núcleo de la función

328

orientadora, especialmente desde una perspectiva preventiva y de desarrollo. El cómo afrontar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (at-risk students), es un tema reiterativo en los últimos años.

El análisis evaluativo de la Public Law 94-142 (Ley norteamericana de atención a las necesidades educativas especiales de la población de 3 a 21 años, aprobada en 1975 y efectiva desde octubre de 1977) y que asumió el modelo de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) o Individual Educational Plan deja mucho que desear después de dos décadas de funcionamiento (Keys et al., 1998). Ya en sus inicios dicha ley generó una amplia y debatida controversia sobre los roles y funciones de los orientadores. Sproles et al. (1978: 212) afirmaban que la ley será efectiva si los esfuerzos de todos los participantes son más preventivos que remediales, continuados y no ocasionales, organizados y no arbitrarios, profesionales y no aficionados.

Ahora bien, como afirman Keys et al. (1998: 382-383) las actividades orientadoras en la clase, la piedra angular de la actuación del profesional de la orientación desde la perspectiva preventiva y principal vehículo para el desarrollo de las *life-skills*, han sido criticadas por no lograr efectos positivos a largo plazo en este tipo de sujetos. Los autores van más allá al precisar: «*Counselor working within a comprensive, developmental model seek to integrate their guidance and counseling program within the large educational program. Unfortunately, no one institution can provide the multidimensional services needed to help at-risk youth*». La conclusión del análisis es clara: «*When helping at-risk youth it is important for school counselors to begin redifine their role and function within the broader community and to work toward integrating their services within de larger network of communitty servicies*».

Temática de especial atención en los últimos años ha sido la de la transición al mundo del trabajo de los sujetos con minusvalías. No basta con ampararse en los denominados Programas de Garantía Social; es necesaria una política y acción más específica. Como señala Conger (1997), una situación de incertidumbre rodea a jóvenes y familias cuando se aproxima este momento. No basta con regulaciones o programas de formación generales. Es necesario examinar y copiar, si es pertinente, experiencias en otros países:

— Canadá: programa ***Thresholds*** para jóvenes con minusvalías físicas (Jamieson et al., 1993); programa ***Pathways*** para la empleabilidad de jóvenes con dificultades de aprendizaje (Hutchinson y Freeman, 1994); programa ***BreakAway*** para jóvenes «At-Risk» (Campbell et al., 1994)
— Suecia: ***Guidance Counselling Workshops*** para estudiantes de Secundaria afectados de minusvalía (Hansson y Germell, 1995)
— EE.UU.: ***Career Guidance Program*** para jóvenes con dificultades de aprendizaje (Biller et al., 1991).

La estructura, fragmentada y desequilibrada, con la que actualmente se afronta la atención a la diversidad en nuestro contexto reclama no una remodelación de la fachada (objetivo a menudo explicitado desde los intereses grupales de los agentes de intervención), sino una auténtica reestructuración que permita la continuidad e intensidad de adecuados tratamientos multidisciplinares.

5.3. Una apuesta de futuro: Los proyectos conjuntos (el *partenariado*)[5]

La compleja realidad en la que opera la práctica orientadora, la multidisciplinariedad requerida para afrontar intervenciones eficaces en dichos contextos, la flexibilidad en la organización de los recursos humanos a la luz de una formación por competencias o la rentabilidad de las inversiones son, entre otros, argumentos más que suficientes para plantearse la necesidad de acciones conjuntas que, bajo el paraguas del *partnership*, permitan aunar el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los retos de una eficiente acción orientadora. En el campo de la orientación y el empleo, el tema cobra especial relevancia. Como señala Herr (2000: 297), *the need for collaborative and interdisciplinay approaches to career problems and career services is not an international or national imperative, it is also an internal imperative in the United States and in other nations.* El potencial uso de las TIC rompe las barreras del espacio y, salvada la de la lengua, podrá poner a disposición de los múltiples usuarios, los resultados de proyectos conjuntos a nivel internacional (Carlson et al., 2000).

Afirma Reid (1999) que si los modelos organizativos de servicios de orientación desean beneficiarse de un enfoque integrado y multidisciplinar parece razonable que en su práctica asuman el enfoque *partnership* entre ellos. Ahora bien, una serie de dificultades pueden emerger en virtud de la tipología de servicios, agencia u organizaciones que formen dicho partenariado:

— Las diferencias de cultura organizativa de cada uno de los servicios o agencias implicados.
— Las diferencias en las teorías y modelos de intervención adoptados en su práctica.
— Las diferencias en la problemática de la financiación de su acción: competitividad o no por los fondos y subvenciones gubernamentales.

Para intentar paliar los efectos negativos de tales diferencias es preciso:

— Desarrollar un plan estratégico con la formalización de contratos y programas específicos de actuación.
— Implicación de los responsables al más alto nivel en la dirección del plan.
— Responsabilidad total en el plan con clara especificación de los agentes y momentos de acción.
— Adopción de mecanismos de coordinación y monitorización continua así como de las estrategias de evaluación adecuadas a las metas y objetivos del plan adoptado.
— Reafirmación constante del partenariado, no sólo desde los servicios participantes sino de los destinatarios de los mismos: éstos han de ser conscientes de la acción y esfuerzo conjunto de los diferentes agentes que intervienen en su beneficio.

---

5 La importancia y actualidad del tema es obvia: por primera vez, dos asociaciones profesionales, a través de sus órganos de comunicación [**The Career Development Quarterly** (2000, **48(4)**) y el **Journal of Employment Counseling** (2000, **37** (2)] han publicado simultánemente el mismo contenido monográfico: *Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development.*

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre los beneficios derivados de asumir acciones conjuntas globales entre los agentes orientadores encuadrados en *joint-venture* de carácter institucional entre: Educación y Trabajo, Educación y Sanidad, Trabajo y Sanidad, Educación y Justicia, etc. Nada de insólito tiene en otros países, por ejemplo, la denominación de Ministerio de Educación y Trabajo. Podría aducirse que ya se dan tales acciones, pero su carácter parcial, fragmentario, discontinuo u ocasional no permite consolidar un modo de hacer ni una estructura organizativa para operar desde dicha filosofía. De otra forma será difícil atender desde una única dependencia administrativa a grupos caracterizados por: absentismo escolar, inadecuadas conductas sociales, minusvalías físico-psíquicas y educación, problemática familiar de desestructuración y/o conductas de violencia, alcohol..., inserción laboral de graduados o no de la enseñanza secundaria, desempleados menores de 25 años, adicciones y abandono escolar, desempleo y reciclaje formativo, etc.

Si a lo señalado añadimos el papel cada vez más relevante de los diferentes tipos de organizaciones y asociaciones, a través de las cuales se vertebra la actuación de la sociedad civil para abordar las temáticas referidas, no parece inadecuado plantear la necesidad de que la actuación pública se planifique no sólo en relación a los recursos de la administración sino al conjunto de recursos de que dispone la propia sociedad. En este sentido, la acción legislativa constituye una de las claras herramientas del poder político para promover la necesaria *comunicabilidad entre actores*, máxime cuando entre éstos se encuentran las diferentes administraciones públicas.

5.4. Un requisito para la acción: La sectorialización

Uno de los puntos álgidos en la planificación de la acción orientadora, como en el de otras actividades de ayuda, estriba en la delimitación de las unidades territoriales significativas en cuanto a la dotación de infraestructuras y recursos para atender los diferentes niveles de prestaciones. Desde nuestro punto de vista la sectorialización de la actividad orientadora tiene un referente con significación propia: el municipio en primer término y las agregaciones territoriales administrativas o configuradas *ad hoc*, en segundo lugar, constituyen el espacio geográfico idóneo para la planificación operativa de la acción orientadora. En el mismo confluyen tanto la iniciativa propia de la comunidad como la de los diferentes tipos de servicios públicos (sanitarios, sociales, judiciales, productivos, etc.) en los que las autoridades municipales tienen especial responsabilidad en cuanto que defensoras del bienestar de la comunidad a la que representan.

No es sólo el marco escolar el campo de acción de la orientación: la asunción de los principios de prevención e intervención social que en tantas ocasiones hemos defendido (Rodríguez, 1998) trasladan la acción al conjunto de la comunidad y reclaman la implicación de todos los agentes significativos de la misma. La creación del comité /comisión municipal de orientación garantizará la necesaria elaboración del Plan Municipal en el que quedará explicitada la cooperación institucional. Otra vez más es patente la acción política que promueva *comprehensive and local collaboration between schools, schools counselors and employers in creating processes that help all students prepare for*

330 A

and make the transition from school to work (Herr, 2000: 298). En idéntica dirección se pronuncian Watts et al. (1997) cuando afirman que a nivel local donde debe producirse la coordinación de todos los esfuerzos aportados por los diferentes agentes *(partners)*.

Desde la perspectiva exclusivamente educativa, el Centro de Secundaria asume el referente de programa de actuación en el sector de su influencia, configurando con los Centros de Primaria y otros centros educativos (adultos, formación ocupacional, etc.) el primer nivel organizativo de planificación y coordinación de la actividad orientadora en consonancia con el Plan Municipal de referencia.

El Programa de orientación de Centro y el Dpto. de Orientación como su estructura organizativa de ejecución constituye la célula básica de actuación en donde cobran especial relevancia las necesidades específicas de la comunidad educativa a la que sirve.

La especialización de los Equipos de Apoyo (con sus diferentes denominaciones) introduce un nuevo concepto de sectorialización en tanto en cuanto el criterio básico de su existencia no es el ámbito territorial geográfico, sino el de los roles y funciones asignadas en virtud de las necesidades detectadas y de las competencias requeridas para atender dichas necesidades. A semejanza con el sistema sanitario, los diferentes niveles de los equipos estarían más acordes, no con el volumen de población, sino con las características de los grupos de riesgo ubicados en el marco territorial antes descrito.

5.5. Una consecuencia: Flexible organización de los recursos humanos

En coherencia con lo expuesto hasta el momento, los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora no pueden organizarse de modo rígido y definitivo. La singularidad de los puestos de trabajo, la unicidad en ocasiones de los mismos, requiere un tratamiento diferenciado del conjunto del profesorado de un centro educativo o departamento administrativo. Apuntamos tres consideraciones:

1) Pasar de la consideración de puesto (plaza) en el centro o departamento administrativa a la de plaza en el sector de referencia. Necesidades especiales y temporales permitirían ser atendidas con una reordenación de los recursos del sector.
2) Articulación específica de la permanencia y movilidad intrasector e intersector. ¿Puede admitirse la movilidad de los responsables de orientación a nivel de centro en el periodo de implantación de una reforma educativa? ¿Puede admitirse la permanencia en un centro de responsables de orientación quemados?
3) Los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora reclaman una estratificación organizativa capaz de atender a:
   — Los implicados en el ejercicio directo de la función orientadora.
   — Los responsables de la dirección y coordinación de los servicios de orientación.
   — Los responsables de la supervisión de la calidad de las prestaciones (evaluación y mejora de los programas y agentes implicados en su desarrollo).

Si anteriormente defendíamos la especialización de los Equipos de Apoyo, aquí proponemos el establecimiento de la carrera profesional en el campo de la orientación con la explicitación de los niveles de dirección y supervisión como netamente diferenciados del de simple ejecución y con exigencias de competencias específicas para su desempeño. Ha pasado la hora de considerar que el perfil profesional de acceso a la función orientadora garantiza la calidad en el desarrollo de las tareas que conlleva la propia naturaleza organizativa de la orientación.

5.6. Una necesidad: El compromiso de la acción política[6]

Forums internacionales de diversa naturaleza y declaraciones institucionales de gobiernos ponen de manifiesto que la acción orientadora en el desarrollo de la carrera constituye un bien, tanto público como privado. Como señala Watts (2000), dos tipos de beneficios se derivan de una adecuada acción orientadora: uno, de *eficiencia económica*, que permitirá el mejor y mayor aprovechamiento de los recursos humanos de un país; el segundo, de *equidad social*, al promover y facilitar el acceso a las oportunidades educativas y profesionales ofrecidas por el sistema.

Ahora bien, para que tales beneficios cobren carta de naturaleza, es necesaria que la acción política, a través de los diferentes roles y funciones que le son propios[7], hagan posible el desarrollo de una adecuada práctica profesional de la orientación. En el sensible campo de la orientación para el trabajo, en sus diferentes etapas y problemáticas, es necesario *copiar* (como señalaba el presidente del Servicio Público de Empleo alemán (*Bundesanstalt für Arbeit)* iniciativas, prácticas, planteamientos y, añadimos, marcos jurídicos, reglamentos y estructuras. Algunas situaciones:

— Dinamarca posee una legislación específica que cubre todo tipo de actividades orientadores independientemente del ámbito donde se realicen. Ha sido posible establecer la experiencia de la rotación trabajo-formación creando el Consejo Nacional para la Educación y Orientación profesional (RUE).
— La acción compartida pública-privada alemana en la colocación y formación, a semejanza de España, pero con el aseguramiento de las directrices del Servicio Público de Empleo.
— Generación de una serie de Centros Nacionales para el *desarrollo de la carrera:*
— Gran Bretaña: National Advisory Council for Careers And Educational Guidance

---

6 Tema monográfico del symposium internacional celebrado en 1999 en Ottawa (Career Development and Public Policy: International Collaboration for National Action) con la presencia de representantes de 14 países y promovido por la Fundación Canadiens para el Desarrollo de la Carrera y la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. Las actas están disponibles en (http: / / www.ccdf.ca). El segundo se ha celebrado en marzo del 2001 en Vancouver.

7 Wattts (2000) identifica cuatro roles de las políticas públicas en relación a la orientación: legislación, financiación, exhortación y regulación. Es obvio que la configuración del estado en nuestro país (a semejanza de países como EE.UU., Australia o Canadá) hace que la acción política a nivel de CCAA, especialmente, y municipios presente una cierta dificultad o *dispersión* en el ejercicio de dichos roles. Por ello se hace necesario un marco general: una ley marco de orientación.

— Canadá: Canadian Guidance and Counselling Foundation
— Irlanda: National Centre for Guidance in Education
— Holanda: National Centre for Career Issues

Pudiera parecer pretencioso involucrar a la máxima instancia de representación del pueblo español —Las Cortes Generales— en un tema como el que nos ocupa. En otros países se ha dado. En nuestro caso la petición tiene el referente del propio Estado de las Autonomías y la situación que, como consecuencia del mismo, tiene la orientación: asimetría y diferenciación entre la Comunidades Autónomas en competencias, estructuras, entornos socio-culturales y productivos y trayectoria de los propios servicios.

Por otra parte, si lo expuesto anteriormente tiene alguna validez y mereciera la pena ponerlo en práctica, ésta sería difícil de llevar a cabo con el actual marco jurídico-administrativo. Sólo la existencia de una norma de rango y abasto nacional podría permitir las singularidades descritas.

Una ley de la Orientación Escolar y Profesional permitiría definir las líneas maestras de un Plan Estratégico a nivel nacional a partir del cual se generarían los Planes o Programas propios de cada Comunidad Autónoma. La cooperación inter-territorial, la continuidad en las prestaciones, la integración de recursos, la definición de competencias profesionales y, sobre todo, la adopción de metas y objetivos congruentes con las políticas educativa, laboral, sanitarias o sociales, serían algunos de los beneficios inmediatos de la adopción de tal medida legislativa.

6. NUEVOS ROLES PROFESIONALES: EL USO DE LAS *TIC* EN EL DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN

El marco contextual descrito y la prospectiva de acción, tanto desde el diagnóstico como desde la orientación, ponen al profesional ante una realidad en la que no basta con *hacer lo de antes*. Siempre se ha comentado la confusión-indefinición de roles y funcionales en nuestro contexto, especialmente en el educativo (Álvarez y Rodríguez, 2000), si bien existe un consenso generalizado de la necesidad de cambio en los *patrones de actuación*. Un analista como Herr (1989) ya señalaba que los orientadores del futuro tendrían que asumir ser:

— *Facilitadores del afecto y de la acción*
— *Facilitadores de las transiciones vitales.*
— *Agentes de información vital y facilitador de recursos.*
— *Facilitadores del cambio*

Algunos años más tarde, el propio Herr (1997), y en el ámbito de la orientación para la carrera, identificaba al profesional de la orientación como un *planificador, un científico aplicado del comportamiento y un tecnólogo*. Por su parte, Welch y Carroll (1993) explicitan las consecuentes acciones derivadas de los desafíos y problemas de futuro que D'Andrea y Arredondo (1998) presentan como de alta probabilidad de ocurrencia:

333

- *Cómo afrontar las dificultades (inadaptaciones) derivadas de los avances tecnológicos.*
- *Cómo incrementar la ayuda a aquellos colectivos con fracaso escolar y con dificultades de adaptación social.* El orientador como dinamizador de los aprendizajes.
- *Cómo fomentar los cambios individuales y ambientales.* El orientador como agente de cambio y especialista en el análisis de los recursos de la comunidad.
- *Cómo promover acciones sociales* para el desarrollo de la orientación para la diversidad y para la multiculturalidad. Canalizador de recursos en relación a nuevas necesidades.
- *Cómo asistir al individuo en su proyecto profesional a lo largo de su ciclo laboral* en un mundo productivo que es cada vez más flexible y competitivo. Colaborador en la planificación del auto desarrollo de la persona.

Si a lo anterior añadimos los cambios derivados de la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la práctica diagnóstica y orientadora, no ha de extrañar el *desasosiego* generado tanto en determinados colectivos profesionales como en los ámbitos de formación de los mismos. En cinco grandes dimensiones se vienen agrupando el conjunto de roles y funciones (las llamadas 5 «C» en terminología anglosajona):

- *Counseling,* (asesoramiento individual o en pequeño grupo).
- *Consulting,* (consulta a otros agentes implicados en la orientación).
- *Coordination,* (coordinación con el resto de agentes y servicios).
- *Currículum,* (dimensión docente del orientador).
- *Computers,* (nuevas tecnologías).

Las tres primeras dimensiones (counseling, consulta y coordinación) corresponden a roles y funciones de amplio consenso, asumidas de forma generalizada, y las dos últimas (desarrollo de la orientación a través del currículum y las nuevas tecnologías) son roles y funciones que emergen en estos momentos con una gran fuerza y con un considerable protagonismo. En un trabajo previo (Álvarez y Rodríguez, 2000) se han analizado la *funcionalidad-disfuncionalidad* de estos roles en nuestra realidad; en esta ocasión nos centraremos exclusivamente en el último de ellos. Mark Pope (2000) señala que los tiempos actuales de la práctica orientadora están caracterizados por una especial atención a la transición escuela-trabajo, la internacionalización de las actividades, especialmente *career guidance and counseling,* la atención al hecho multicultural y una vertiginosa sofisticación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Para algunos autores como Sampson (1998), el potencial de cambio social de las TIC está aún por vislumbrar.

6.1. El desarrollo informático en el diagnóstico

Entre otros logros, la informática ha permitido desarrollar grandes bancos de ítems, elaborar tests «a medida» para ajustarse a las características de un determinado tipo de evaluación, elaborar, sistemas integrados de diagnóstico-intervención, principalmente

en el campo de las dificultades de aprendizaje o diseñar e implementar Programas de Orientación Profesional, en los que la persona toma una parte activa en su proceso de diagnóstico y toma de decisiones.

Como es conocido, la denominación general de Test Informatizado incluye dos tipologías de instrumentos: los ***Tests Clásicos Informatizados (o de primera generación)*** y los ***Tests Adaptativos Informatizados***[8]. Los primeros consisten en implantar en un ordenador cualquiera de los tests convencionales de papel y lápiz *basados en la Teoría Clásica de los Tests*, de forma que la administración se realiza mediante los periféricos propios del ordenador (Muñiz y Hambleton, 1999). Los Tests Adaptativos Informatizados son tests en los que mediante un algoritmo informático (basado en los principios de la Teoría de Respuesta a los Ítems) se van escogiendo los ítems (dentro de los que existen en el banco de ítems previamente creado) que son más adecuados en cada momento de la administración.

- *Ventajas y límites de la anlicación de tests informatizados*

Los tests informatizados han sido objeto de debate desde sus primeras aplicaciones. Por este motivo la *American Psychological Association* (1986) propuso unas directrices que pretenden garantizar que los tests informatizados cumplen los requisitos esperables en todo instrumento científico (Muñiz y Hambleton, 1999: 34-36) la equivalencia de las puntuaciones, las adecuadas condiciones de administración del test informatizado, la validez de los informes automatizados y la revisión del sistema informatizado.

Parece probado que los tests de velocidad parecen ser los más afectados por la administración por medio del ordenador (Greaud y Green, 1986; Green, 1991; Mead y Drasgow, 1993; Bartram, 1993; Muñiz y Hambleton, 1999), ya que en las versiones convencionales se dan puntuaciones más elevadas. Se ha dado múltiples explicaciones para explicar esta discrepancia, sin existir un acuerdo (a la ansiedad provocada por la presencia del ordenador; a las habilidades motoras implicadas; o a las diferencias de la modalidad de presentación de los estímulos y del registro de las respuestas). Otros estudios no encuentran diferencias entre ambas modalidades de administración (Neuman y Baydoun, 1998). En este caso, también es aconsejable realizar una baremación propia para la forma informatizada del test de velocidad (Olea y Hontangas, 1999).

Pero sin duda alguna, y más allá de las características de *seguridad y transparencia* del sistema informático utilizado, los dos grandes puntos de potencia-debilidad se centran

---

8 Ya quedan lejanas las primeras experiencias rudimentarias de informatización de un test. Los ámbitos del diagnóstico de los intereses profesionales (SVIB-*Strong Vocational Interest Blank*) y los cuestionarisos de diagnóstico de la personalidad (MMPI- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*; EPI-*Eysenck Personality Inventory*) fueron pioneros en la utilización de los medios informáticos para la corrección y elaboración de perfiles diagnósticos. Al inicio de los noventa se contabilizaban más de un millar de tests informatizados (Sweetland y Keyser, 1991). Una muestra curiosa de la amplitud del fenómeno del uso de determinados instrumentos míticos es la *actividad formadora* en torno al Strong Interest Inventory. A través del Qualifying Program On-Line (www.gsconsultants.net. —*click* on *Distance learning*—) puede recibirse formación contínua en el uso de este instrumento.

en la administración del test informatizado y la validez de los informes automatizados. A continuación examinamos brevemente su problemática.

a) Administración del test informatizado

Hay autores que apuntan que el ordenador puede ser más eficaz durante la administración de un test que un profesional, ya que puede determinar si la persona ha entendido la manera de responder, puede realizar análisis durante la administración, puede informar a la persona de su rendimiento, etc. (Green, 1991). Si bien esto es verdad en parte, debido a la velocidad con la que procesa el ordenador la información, sin embargo no se debería hablar de eficacia, sino de unas ciertas ventajas en la administración del tests en versión de ordenador o en versión convencional en cuanto a la rapidez de devolución de la información, como veremos más adelante cuando hablemos de la elaboración de los informes, no estamos de acuerdo que esa información la proporcione el ordenador.

La directriz 7 plantea el tema de la igualdad de condiciones de todas las personas a la hora de responder (sin que exista la posibilidad de puntuar más alto por tener más familiaridad con el ordenador). Nos parece que de cara al futuro, esta preocupación puede ser excesiva ya que las personas cada día están más familiarizados con el uso del ordenador, sin embargo no hemos de olvidar que puede haber colectivos que sí estén en inferioridad de condiciones, aunque para responder no sean necesarios conocimientos de informática. Lo que sí se debe garantizar es que el modo de administración del test no interfiera significativamente con la variable medida, para lo que se requiere una correcta interacción de la persona con el ordenador (Carroll, 1997).

A pesar de ello, Whitley (1997) estudió 40.491 personas de EEUU y Canadá. En su estudio concluye que los hombres muestran un rol más activo en la utilización de los ordenadores, se sienten más eficaces y su actitud hacia los ordenadores es más positiva. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Hewson et al. (1996), Krantz et al. (1997) y Senior (1999), donde se observa que los participantes voluntarios en pruebas psicológicas administradas a través de Internet son mayoritariamente varones. A nuestro juicio estos estudios no demuestran sino que hay una mayor utilización todavía por parte de los hombres que de las mujeres. No obstante sí nos parece importante, independientemente de estos resultados que se elaboren baremos diferenciados para hombre y mujeres, ya que puede haber también otras variables todavía no estudiadas que estén influenciando las puntuaciones.

Joinson (1999) ha estudiado los efectos del anonimato de la persona evaluada cuando ésta responde al test mediante Internet. El autor observa que quienes responden mediante Internet muestran menos deseabilidad social y menos ansiedad social que quines responden un test convencional, a pesar de que los cuestionarios convencionales sean tratados de forma anónima. Por otra parte, Buchanam y Smith (1999) recomiendan realizar baremos propios para la versión informatizada del test administrada mediante Internet.

La ansiedad de las personas ante el ordenador ha sido especialmente estudiada, ya que podría manifestarse de forma diferencial en función de los sujetos y, por tanto,

dejar a algunas en desventaja. En concreto, se han desarrollado varios tests para medir esta ansiedad (o *aversión* según la terminología de Meier y Lambert, 1991) ante el ordenador. Mientras que algunos estudios no encuentran diferencias en los niveles de ansiedad respondiendo a un test informatizado y a un test convencional, en la mayoría de estudios se observan niveles de ansiedad mayores en la versión informatizada del test.

Para una administración justa e igualitaria para todos las personas (como apunta Carroll, 1997) se requiere, una vez más, una implantación técnica correcta: es decir, que presente la posibilidad de revisar las respuestas dadas previamente, la distribución del tiempo de respuesta a voluntad de la persona, sistemas de respuesta simples pero eficaces, etc. (Muñiz y Hambleton, 1999).

Un problema que se observa en la administración de tests informatizados es que las personas que emplean más tiempo en responder pueden obtener mejores puntuaciones, ya que su precisión aumenta considerablemente. Para corregirlo se han propuesto diferentes soluciones: fijar el tiempo de exposición de cada ítem o bien de ciertos bloques de ítems; elaborar un modelo estadístico que permita predecir la relación entre la precisión y la velocidad; combinar ambas soluciones previas utilizando diferentes tiempo de respuesta con un modelo estadístico final; informar después de cada ítem a la persona de su precisión o de su velocidad de respuesta indicándole, si es necesario, que podría intentar responder más rápido o más lento.

Finalmente diremos que la mayoría de test informatizados utilizan formatos de respuesta binarios o Lickert, simulando a los tests de papel y lápiz. No obstante, el ordenador permite utilizar otros formatos de respuesta, por ejemplo los formatos de respuesta continua mediante la utilización de barras correderas. El tratamiento de las respuestas abiertas genera problemas más complejos, aunque se están comenzando a plantear alguna soluciones (Bejar y Bennet, 1999).

b) Validez de los informes automatizados

El aspecto de los tests informatizados que ha generado más controversia entre los profesionales es la implantación de funciones para generar informes automatizados por parte del ordenador Las directrices de la APA apuntan a que todo informe automatizado debe ser revisado y ajustado por un especialista para que se consideren en el informe las circunstancias particulares del contexto de la persona examinada.

Por otra parte, el informe debe evitar el oscurantismo y mostrar claramente las relaciones entre las puntuaciones y el texto generado como consecuencia de esas puntuaciones (Matarazzo, 1986; Muñiz y Hambleton, 1999). Si bien los informes varían desde meras descripciones de las puntuaciones hasta un informe diagnóstico detallado (López, Ato, Sánchez y Velandrino, 1990), es conveniente que se acompañen siempre del perfil de la persona examinada, así como de sus puntuaciones en cada escala (Muñiz y Hambleton, 1999). En definitiva es simplemente garantizar la validez científica del informe.

La realización de informes automatizados es una práctica muy habitual (por ejemplo, García y Suero, 1999; o Seisdedos, 1999). No obstante, estos informes no deberían ir directamente dirigidos a la persona a la que se le ha realizado el diagnóstico (excepto

en casos excepcionales), sino a un profesional que interprete el informe y valore su adecuación (Muñiz y Hambleton, 1999). Por otra parte, tampoco debe considerarse que el juicio del profesional se debe anteponer necesariamente al informe automatizado realizado mediante un modelo estadístico (Muñiz y Hambleton, 1999).

López et al. (1990) distinguen entre siete tipos de informes automatizados: informe estadístico, informe estadístico descriptivo, informe descriptivo, informe interpretativo, informe sumario, informe consultivo e informe integrador. Moreland (1991) por su parte los resume en tres categorías: *Informes descriptivos, condicionados y consultivos.*

Existen investigaciones en las que se observa que un informe automatizado puede llegar a ser «más objetivo» que un informe realizado por un profesional: a idénticas respuestas de dos personas se realizan informes automatizados idénticos y los informes automatizados son más consistentes que los informes realizados por profesionales (Burke y Normand, 1987). Esta conclusión es lógica si nos movemos en términos de resultados estadísticos, sin embargo en un diagnóstico hay otros muchos datos además de los que se obtienen mediante la aplicación de pruebas (por método convencional o informatizado) que hay que tener en cuenta a la hora de la elaboración del informe. Estaríamos de nuevo con la polémica de la predicción clínica y la actuarial, en este caso aplicada a la redacción de informes. En todos caso en un diagnóstico la persona no queda reducida a las puntuaciones obtenidas en las pruebas, hay otros muchos datos recogidos de diversas fuentes durante el proceso diagnóstico que aportan información muy valiosa para la elaboración del diagnóstico. Por ejemplo, el mismo comportamiento de la persona durante la resolución de la prueba, que al igual que en un aplicación convencional, puede aportar muchos datos al profesional que realiza el diagnóstico.

- *Aportaciones del ordenador a la administración de tests tradicionales*

Olea y Hontangas (1999) resumen las ventajas que aporta la informatización de los tests tradicionales apuntando a la optimización que se observa al informatizar el proceso evaluativo:

- *El proceso (administración, corrección, e informe) requiere menos tiempo, además si las respuestas se introducen directamente en el ordenador, es más rápido que si emplean hojas electrónicas, y por último, las diferencias en el tiempo invertido en contestar un test de papel y lápiz respecto a un test informatizado aumentan a medida que aumenta la edad de la persona evaluada.
- Control del acceso a los ítems antes y durante la administración, así como el control de las condiciones de la administración (igualdad de instrucciones y superación del mismo entrenamiento previo), se evita así la parte debida a la persona que administra la prueba.
- Se disminuyen los costos al evitar las impresiones de cuestionarios.
- Los tests informatizados permiten la medición, no sólo de las respuestas de la persona, sino también de los procesos cognitivos implicados en las respuestas. La idea esencial de esta nueva generación de test es la de medir, no sólo el nivel

de la persona en el rasgo latente, sino también medir el rendimiento en la persona en cada uno de los procesos psicológicos que intervienen en la resolución de cada ítem (Prieto y Delgado, 1999; Olea y Hontangas, 1999).

6.2. Tests Adaptativos Informatizados

La etiqueta de *Tests Adaptativos Informatizados* engloba de forma genérica tres técnicas adaptativas en la administración de tests: Test Adaptativos, Tests Autoadaptados y Tests Multietápicos (Muñiz y Hambleton, 1999).

En la década de los 80 Guthke, en Alemania inicia sus ***Programas Diagnósticos informatizados***, que son una *variante de los tests de aprendizaje*, denominados así porque durante el proceso de aplicación del test se da un entrenamiento para la mejora. Estos Programas Diagnósticos salen al paso de muchas de las críticas que se realizan a este tipo de tests adaptativos, ya que su diseño de los ítems tiene una base teórica fundamentada y su orden de aplicación no está dirigido por el programa estadístico, introducido en el ordenador, sino mediante una secuencia, en función del grado de dificultad de los ítems y del grado de ayuda necesaria para resolverlo. Este modo de aplicación combina el concepto de test de aprendizaje y la estrategia adaptativa y está fundamentado en la teoría estructural de la información (Guthke y Stein, 1996). Durante la década de los 90 continúa la construcción, aplicación y mantenimiento de Tests Adaptativos Informatizados. En el ámbito de las universidades españolas la experiencia aplicada con test adaptativos más importante con finalidad didáctica y de investigación son DEMOTAC diseñado por Martínez y Renom (1993) y ADTEST desarrollado por Revuelta, Ponsoda y Olea (1993).

En los últimos años, los Tests Adaptativos Informatizados se han visto también favorecidos por el desarrollo de software para la administración de ítems que permiten estrategias adaptativas de presentación de ítem.

- *Test Autoadaptado Informatizado*

Esta técnica consiste en una adecuación de los Tests Adaptativos Informatizados. Los algoritmos de selección de ítems se simplifican, aunque durante la administración se ha de informar de si se ha acertado o fallado el ítem y debe preguntar a la persona el tipo de ítem (en términos de dificultad) al que quiere enfrentarse a continuación. Estos test se conocen como Tests Autoadaptados Informatizados (en la nomenclatura de Olea et al., 1999).

Los Tests Autoadaptados Informatizados fueron propuestos por Rocklin y O'Donnell (1987). con la finalidad de estudiar hasta qué punto los sujetos eran capaces de identificar el nivel de dificultad en el que se optimizaba su rendimiento. Una revisión del desarrollo de estos tests se puede encontrar en Rocklin (1994). La revista *Applied Measurement in Education* (1994) dedica en su número 7 un monográfico dedicado al estudio de esta modalidad de tests.

Como ya se ha apuntado, el test debe proporcionar feedback a la persona después de cada respuesta respecto al fallo o al acierto en el ítem. Mientras que la persona

decide cómo será el siguiente ítem, el final de la prueba se determina por algoritmos similares a los utilizados en los Tests Adaptativos Informatizados.

El éxito evaluativo de un Test Autodaptado Informatizado depende en buena medida de las instrucciones administradas a la persona antes del cuestionario. Weiss (1999) indica que se requieren dos informaciones imprescindibles:

Informar a la persona de que se evalúa su rendimiento por la dificultad de los ítems respondidos y por el número de aciertos.

Recomendar a los sujetos que elijan los niveles de dificultad más altos que sean capaces de acertar.

Como apunta Wise (1999), para que los Tests Autoadaptados Informatizados se utilicen en la práctica será preciso que muestren una mejor validez que los Tests Adaptativos Informatizados.

- *Test Multietápico Informatizado*

Los Tests Adaptativos Informatizados y los Tests Autoadaptados Informatizados presentan una serie de ventajas respecto a los tests convencionales. Entre otras, Muñiz y Hambleton, (1999) nombran la posibilidad de incorporar nuevos ítems cuando sea preciso, el mejorar la seguridad de los ítems y el conseguir mayor precisión de medida con menos ítems. Sin embargo, los Tests Adaptativos y Autoadaptados Informatizados presentan ciertos problemas (Muñiz y Hambleton, 1999): las personas no pueden revisar las respuestas que ya han dado; los bancos de ítems han de ser muy grandes para garantizar la seguridad del test y la administración por igual de todos los ítems (los ítems con mayor poder discriminativo en el Banco de Ítems parecen ser los más administrados según Revuelta, 1995; Olea y Ponsoda, 1996; Mills y Stocking, 1996); y, finalmente, los ítems se seleccionan y administran en función de sus propiedades psicométricas, no por sus especificaciones de contenido (lo que implica que no se puede garantizar que todos los sujetos sean evaluados por los mismos contenidos). Por este motivo, se ha propuesto otra estrategia de medida que es una combinación de dos estrategias.

Esta estrategia se caracteriza por la aplicación de tests cuyos ítems presenten dificultades muy variadas. Mediante un primer test se estima el nivel de habilidad de la persona, lo que permite administrar un segundo test fácil, medio o difícil en función del nivel estimado. Mediante el segundo test se vuelve a estimar el nivel de habilidad de la persona, pudiéndose administrar otro test fácil, medio o difícil (tomando como referente el test anterior). También se requiere que los ítems se hallen validados según la Teoría de Respuesta a los ítems, de modo que las estimaciones de habilidad de los sujetos sean comparables.

6.3. El uso de las TIC en la práctica diagnóstica y orientadora

Las nuevas tecnologías pueden poner a disposición del profesional de la orientación, en un plazo relativamente corto, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de diagnóstico, en la información personal,

académica y ocupacional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral y en la propia formación inicial y permanente de los profesionales de la orientación.

Uno de los ámbitos de especial curiosidad es el relacionado con la administración de tests vía Internet. En general podríamos agrupar este uso en tres apartados. El primero es el que se refiere a la administración de tests con objetivo de investigación. La posibilidad de grandes y rápidas muestras, la mayor sinceridad amparada en el anonimato, el acceso a poblaciones diferentes son ventajas, junto a otras limitaciones y cortapisas éticas, puestas de manifiesto en los análisis realizados por Hewson et al., 1996, Pasveer y Ellard, 1998, o Joinon, 1999 y Pettit, 1999). El segundo uso se refiere al acceso libre a determinados instrumentos que están «colgados» en diferentes webs. ¡Hágase gratis su diagnóstico de.....! es su variante negativa. La positiva, la diseminación de ese instrumento para un uso correcto de otros expertos —difusión y disponibilidad de la información—. Finalmente tenemos el *uso previo pago,* modalidad en auge y que sitúa al test dentro de en un *paquete orientador.* Algunas cuestiones de las comentadas en el apartado de los informes automatizados también tienen aquí su reflexión.

Pero más allá del aspecto citado, la informática y la telemática, en sus diferentes modalidades (Internet, correo electrónico, hipertexto, vídeo-conferencia...) están cambiando el acceso y uso a la información, a la difusión y desarrollo de programas interactivos, la comunicación entre profesionales, intercambio de experiencias, etc. Otra cuestión es la calidad y la cantidad de los *recursos de contenido y de los equipamientos* así como el uso que se está haciendo por parte de los orientadores. No conocemos en nuestro contexto el estado de la cuestión. Allá donde se ha estudiado, los resultados, como presentaremos, no son excesivamente alentadores, si bien se aprecia un incremento *razonable* aunque sólo sea por lo que representa de disponer de más tiempo para el servicio directo (atención individualizada) con los estudiantes, la consulta a padres y a la propia institución (Sabela, 1996).

El trabajo de Owen y Weikel (1999) sobre el uso de las TIC por parte de los orientadores en el ámbito educativo no universitario del estado de Kentucy pone de manifiesto ciertos puntos de interés:

- El 90% de los profesionales de la orientación de los centros educativos disponían de ordenador de uso exclusivo
- El tiempo medio de uso en la Escuela Secundaria era de 14´5 horas por semana (menor en los otros niveles educativos)
- Más de dos tercios de los profesionales (68´5%) señalan que no usan este medio en la proporción de tiempo que desearían. Unas veces por que el *soft* de que disponen no es adecuado, otras veces por falta de tiempo y casi de la mitad (47´6%) mencionan su falta de formación como causa de la limitada integración de las TIC en su trabajo.

En relación al *para qué* (uso) del ordenador, el estudio pone de manifiesto la clara infrautilización del *recurso:*

341

— Mientras que el uso para *escribir* es generalizado, seguido de las tareas burocráticas y de análisis de datos, el uso de la TIC es mucho menos común: Sólo el 30% usa e-mail, y no llegan al 20% los profesionales que usan *Interactive Vocational Guidance, Testing or Internet Research.* Sólo el 5% imparte enseñanza por esta vía.
— La no disponibilidad del adecuado *hard* para hacer frente a los requisitos crecientes y cambiantes de los importantes avances en la creación y comercialización de *soft*, o la falta de recursos para adquirir este material pone de manifiesto la singular problemática económico que este nuevo capitulo presupuestario representa para los sistemas educativos.

En los últimos años, han tenido lugar una gran proliferación de programas informáticos, especialmente de orientación profesional o desarrollo de la carrera *(computer-assisted career guidance)*, pero también se ha producido un desarrollo en otras áreas como el desarrollo personal y los procesos de enseñanza aprendizaje o atención a la diversidad (alumnos con discapacidades). «*Testing and assessment vocational exploration, and interactive guidance are all areas in which tremendores advances have been made in recent years*» (Owen y Weikel, 1999: 182). Estos mismos autores señalan que no hay duda que el ordenador puede representar una herramienta poderosa para realizar muchas tareas relacionadas con la orientación. Ahora bien, no todo el soporte de *software* es adecuado, actualizado y contextualizado para ser usado directamente dentro de un programa de orientación en el centro. De ahí que estos autores señalen la necesidad de investigar más profundamente el rol y funciones del orientador escolar para determinar el valor y el lugar que las nuevas tecnologías tendrán en nuestra profesión.

Sin duda alguna, la dimensión económico-empresarial que representa la incorporación de las TIC a las diversas actividades profesionales no es tampoco ajena al campo de la orientación profesional. Una vez más se hacen patentes las diferentes *políticas públicas*, especialmente en sectores como el de la formación e información ocupacional. Así, si examinamos la iniciativa empresarial española del Círculo de Progreso (Infoempleo.com) con las iniciativas públicas estadounidense O*NET (www.doleta.gov/programs/onet) o canadiense WorkInfNet (www.workinfonet.ca), observaremos, no sólo la calidad del enfoque orientador que subyace, sino los beneficios directos para el usuario, tanto a nivel individual, como de las estructuras profesionales públicas de prestación de servicios.

6.4. Recursos y formación en TIC

El uso de recursos informáticos en la orientación tiene más de un cuarto de siglo[9] (5). Los programas SIG/ y SIGI PLUS (fundamentados en los postulados y modelo de toma de decisiones de Katz) o el DISCOVER (American College Testing Program) fueron los primeros intentos serios de extender masivamente el uso del modelo tecnoló-

9 Programas conocidos, algunos de carácter público (Europeos) y privados (EEUU): SIGI, DISCOVER I y II, CHOICES (EEUU y Canadá); Prospect (Reino Unido); Step-Plus (Alemania); ISEE (Holanda; SOCRATE (Francia); SIFO, SAVI 2000 (España).

gico en las décadas de los setenta y ochenta. Su alto coste y la dependencia del *fabricante* junto a los resultados evaluativos desde el punto de vista de su eficacia dejaron paso a una reflexión sobre el lugar de estas herramientas en el proceso de ayuda a la persona, última meta de la acción orientadora.

En los últimos años se está prestando especial atención a temas como:

— Desarrollo de la carrera e Internet (Harris-Bowlsbey, Dikel, & Sampson, 1998; Offers & Watts, 1997) así como los efectos en el desarrollo de la identidad vocacional y conductas exploratorias (Mau, 1999)
— Uso de Internet en el diagnóstico de la carrera (Oliver y Zack, 1999)
— Guías informativas para el uso de Internet en el ámbito de la orientación (Hartman, 1996; Wolfinger, 1998)
— Guías-sistemas de información, con especial atención a la información profesional y ocupacional (Peterson et al., 1999)
— Cuestiones éticas en el uso de Internet (NCDA, 1996; 1997; NBCC, 1997)
— Librerías virtuales (Bleuer & Walz, 1998)
— Problemática asociada al diseño y uso de TIC (Bartram, 1997; Krumboltz & Winzelberg, 1997; Sampson, 1999; Sampson et al. 1997)

Uno de los puntos de mayor interés y controversia es el de la integración de la TIC en los Servicios de Orientación. Están aún por determinar las condiciones y características idóneas del diseño y prestación de las TIC en las satisfacción de las necesidades (diversas) de diferentes tipologías de usuarios (diversos). Sampson (1999) analiza la problemática derivada del inadecuado diseño de integración de las muy diferentes necesidades y situaciones del usuario con la *Web Site*, los Servicios existentes y los diferentes *links* que abren el sistema a otras fuentes de información. En esta dirección caminan iniciativas de la OCDE (Sweet, 2000) que intentan delimitar el adecuado balance entre diferentes sistemas de información y orientación y sus diferentes formas de operativizarlos (implementarlos).

- *El reto de la formación de los profesionales de la orientación*

El rol del orientador puede que en el futuro esté menos centrado en proporcionar información y más en ayudar a los estudiantes a seleccionarla, procesarla y hacerla más activa (Watts y Esbroock, 1998). Herr (1989) ya vaticinó que el rol de los orientadores en el nuevo mundo tecnológico habrá de ser de agentes de la información, facilitadores de oportunidades y desarrolladores de destrezas. El orientador ha de conocer las posibilidades y los riesgos de estas nuevas tecnologías, saber utilizarlas en su acción orientadora y, para ello, habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada.

¿Quién se ocupa de *orientar* al orientador? Anteriormente hemos señalado la importancia del factor formación en TIC para integrar su uso en la práctica profesional. Sin duda alguna y desde todos los sectores se está reclamando la necesidad de *nuevos orientadores profesionales para tiempos de revolución* (Benjumea, 2001). Otra cosa diferente es si

los *nuevos* profesionales sólo van a tener de nuevo el *saber manejar* las TIC para convertirlos en clientes de empresas-sistemas que lo ofrecen todo por el módico precio de.... Esta inferencia podría hacerse de la lectura de determinados trabajos publicados recientemente (Benjumea, 2001).

Parece necesario, una vez más, recurrir a la importancia de la acción pública en la oferta de servicios de calidad y no es posible esta calidad sin la adecuada formación de los agentes de dichos servicios. Como afirma el conocido canadiense Stuart Conger (1997), los orientadores escolares también necesitan ayuda para afrontar el incremento constante de retos y exigencias que han de satisfacer. Nos falta mucho camino por recorrer. Ni la iniciativa pública (como servicio público) o privada (como legítimo negocio empresarial), ni el asociacionismo profesional (como obligado servicio profesional) tienen potencia o deseos de afrontar este reto.

Cuán diferente es la situación en otros contextos, pese a la etiqueta ideológica que se le quiera poner. A título ilustrativo ofrecemos algunas *direcciones*, creemos que de interés, para que los profesionales de la orientación también hagan suyas estas dos reflexiones:

> *«learning becomes work, work becomes learning, and lifelong learning becomes our vocation, or at least a surrogate»* (Geissler, 2000)
> *«every thing is up in the air, which means that people have to becone activists in constructing their own lives»* (Beck, 1999)

Como podrá observarse, la vía más natural de la formación permanente ha de ser a través de su asociación profesional —garante de la calidad del servicio prestado por sus afiliados—. Por otra parte, las acciones públicas han de poner al servicio de los ciudadanos recursos e información que sólo ellas puedan elaborar. Finalmente, propuestas como la del International Internet Resources for Career Development Professionals (Turcotte et al., 2000) de iniciativa canadiense y ya de ámbito internacional, o el Transnational Network of National Resources Centres for Vocational Guidance (NRCVG), iniciativa de la UE, dentro del Programa Leonardo da Vinci (Fränzl & Launicari), pueden abrir las vías de *un navegar con dominio del timón*. Otra cuestión muy diferente es la dirección adecuada a tomar y el punto de llegada. Estas aún pertenece al nivel de la teoría. Sin ella, el navegar puede ser *sin rumbo o sin destino...*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, I. (2001). *Proyecto Docente y de Investigación*. Concurso-oposición Cátedra de Universidad: Diagnóstico en Educación. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Inédito).

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Álvarez, M. (1992). *Proyecto Docente. Barcelona*. Universidad de Barcelona (Inédito).

Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Ibe-*

roamericano de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo I (637-686).

American Psychological Association (1986). *Guidelines for computer-based tests and intepretations*. Washington, DC: APA.

Andres, G. (2000). The Socio-political Significance of Career Guidance and Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 10-11) Berlin 2000.

Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos educativos del siglo XXI. En: *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: 26-30 Septimebre. Tomo I. Ponencias.

Bartram, D. (1993). Emerging trends in computer-assisted assessment. En: H. Schuler, J.L. Farr y M. Smith (Eds.) *Personnel selection and assessment*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Bartram, D. (1997). Distance assessment: Psychological assessment through the Internet. *Selection and Development Review, 13*, 15-19.

Beck, U. (1999). Living your own life in a runaway world of individualization, globalization, and politics. En: W. Hutton & A. Giddens (Eds.) *On the Edge*. London: Johatham Cape (pp. 164-174).

Bejar, I.I. y Bennet, R.E. (1999). La puntuación de las respuestas como un parámetro del diseño de exámenes: implicación en la validez. En: J.Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 53-59).

Beltrán, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Biller, E.F. & Horn, E.A, (1991). A career guidance model for adolescents with learning disabilities. *The School Counselor, 38* (4), 279-286.

Bleuer, J.C. & Walz, G.R. (1998). ERIC/CASS virtual libraries: On-line resources for parents, teachers and counselors. In J.M. Allen (Ed) *School counseling: New perspectives & practices*. Greensboro, N.C.: ERIC/CASS, University of North Carolina at Greensboro. (pp. 177-185).

Brown, A.L; Campione, J.C; Webber, L.S y McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environments. A new look at assessment and instruction. En B.R. Gifford y M.C. O'Cooner (Eds.) *Changing assessment, alternative view of aptitude. Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer A.P. (pp. 121-212).

Buchanam, T. y Smith, J.L. (1999). Using internet for psychological research: personality testing on the World-Wide Web. *British Journal of Psychology, 90*, 125-144.

Burke, M.J. y Normand, J. (1987). Computerized psychological testing:overview and critique. *Professional Psychology: research and practice, 18*, 42-51.

Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

Campbell, D., Pharand, G., Serf, P. & Willians, D. (1994). *The BreakAway Company: a complete career readiness program*. Toronto, ON: Trifoliun.

Carlson, B.L., Goguen, R.A., Jarvis, Ph.S. & Lester, J.N. (2000). The north American Career Development Partnership: Experiment in International Collaboration. *The Career Development Quarterly, 48* (4), 313-322.

Carroll, J.B. (1997). Psychometrics, intelligence and public perception. *Intelligence*, 24, 25-52.

Coles, G. (1989). Excerps from the learning mystique: a critical look at learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 5,* 22, 267-272.

Conger, S. (1997). Guidance for Students with Disabilities. *Educational and Vocational Guidance, 60,* 32-41.

Conyne, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems.* Muncie, IN: Accelerated Development.

D'Andrea, M. y Arredondo, P. (1998). Increasing the impact of counseling in the 21st. Century. *Counseling today,* August, p. 36.

Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century.* London: Cassell.

Das, J.P. (1988). Simultaneus-succesive processing and planning. En: R. Schmeck (Ed.) *Learning Styles ans learning Strategies.* New York: Plenum.

Das, J.P. (1996). Mas allá de un escala unidimensional para la evaluación de la inteligencia. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva.* Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana/Unesco.

Dentith, A.M. (1997). Preparing smart workers for tomorow's uncertainties: implications of critical postmodernism and vocational education. *Journal of Vocational Education Research, 22,* (3), 187-205.

Donoso, T. y Figuera, P. (2001). El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds.) *Manual de Tutoría y Orientación.* Barcelona: Praxis.

Espanya, M. y Ot, P. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de innovación educativa,* 52, 49-51.

Espín, J.V. (en prensa) Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.) *De la educación intercultural a la construcción de la ciudadanía.* Madrid: Narcea.

Espín, J.V. y Figuera, P. (1993). Las expectativas de rol en universitarios/as. En: C. Flecha y I. De Torres (Eds.) *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas.* Madrid: Narcea. (pp. 271-284).

Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación Psicológica I.* Madrid: Pirámide.

Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva.* Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.

Figuera, P. (1997). *Proyecto Docente: Orientación Profesional.* Universidad de Barcelona (Inédito).

Fink, D. y Stoll, L. (1997). Weaving scholl and teacher development togheter. En: T. Townsed (Ed.) *Reestructuring an Quality. Issues for tomorow Schools.* London: Routledge (pp. 182-198).

Fränzl, N. & Launikari, M. (2000). Euroguidance: Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (NRCVG). *International Conference for Vocational Guidance. Documentation.* Berlín (134-146).

García, C. y Suero, M. (1999). Una aplicación de un test informatizado convencional de personalidad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones.* Madrid: Pirámide (pp. 343-356).

Geissler, K.A. (2000). Learning Future – Qualification under Changing Conditions. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation.* (pp. 54-65) Berlin 2000.

Giddens, A. (1994). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.

Greaud, V.A. y Green, B.F. (1986). Equivalence of conventional and computer presentation of speed tests. *Applied Psychological Measurement, 10*, 23-24.

Green, B.F. (1991). Guidelines for computer testing. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision making process*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Gunthke, J. y Stein, H. (1996). Are learning tests the better version of intelligence tests?, *European Journal of Psychological Assessment, 12*, 1-13.

Hansson, B.N. & Germell, G. (1995). *Guidance-Counselling Week for youth with disabilities*. Vejbystrad: Employabiliy Institute.

Hargreaves, D. (1997). A road to the learning society. *School Leadership and Management, 17*, 1, 9-21.

Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M.R., & Sampson, J.P. Jr. (1998). *The Internet: A tool for career planning*. Columbus, OH: National Carer Development Association.

Hartman, K. (1996). *Internet Guide for College-Bound Students*. New York: College Entrance Examination Board.

Heron, T.E. y Heward, W.L. (1988). Ecological assessment: implications for teachers of learning disabled students. *Learning Disability Quartely, 11*, 3, 217-223.

Herr, E.L (1989). *Counseling in a dynamic Society: opportunities and challenges*. Alexandría,VA.: American Association for Counseling and Development.

Herr, E.L (1997). Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century. *Educational and Vocational Guidance, 60*, 1-15.

Herr, E.L. (1999). *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21st century*. Alexandria,VA: American Counseling Association.

Herr, E.L. (2000). Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development. *The Career Development Quarterly, 48* (4), (293-300).

Hewson, C.M., Laurent, C. Y Vogel, C.M. (1996). Proper methodologies for psychological and sociological studies conducted via internet. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 28*, 186-191.

Hutchinson, N.L. & Freeman, J.G. (1994). ***Pathways***. Toronto, On: Nelson Canada.

Jagoda, B. (2000). Counselling in a Changing World of Work. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 15-17) Berlin 2000.

Jamieson, P., Paterson, J., Krupa, T., MacEachen, E. & Topping, A. (1993). *Thresholds: Enhancing strategies for young people with physical disabilities*. Ottawa, On: Canadian Guidance and Counselling Foundation.

Joinson, R. (1999). Social desirability, anonymity, and Internet-based questionnaires. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 31*, 433-438.

Keys, S.G., Bemak, F., & Lockhart, E.J. (1998). Transforming School Counseling to Serve the Mental Health Needs of At-Risk Youth. *Journal of Counseling and Development, 76*, 381-388.

Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Krantz, J.H., Ballard, J. y Scher, J. (1997). Comparing results of laboratory and World-Wide Web samples on determinations of female attractiveness. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 29*, 264-269.

Krumboltz, J.D., & Winzelberg, A. (1997). Technology applied to learning and group support or career-related concerns. *Career Planning and Adult Development Journal, 13*, 101-110.

Law, C., Knuth, R.A y Bergam, S. (1992). *What does research about school-to-work transition?*. NCREL, Oak Brook.

Lee, C.C. (1991). Empowering in Counseling: a multicultural perspective. *Journal of Counseling &Development, 69*, 229-230.

Lent, L.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (monograph). *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Leung, S.A., Conoley, C.W. y Scheel, M.J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: a retrospective study. *Journal of Counseling & Development, 72*, 298-303.

Lidz, C.S. (1987). *Dynamic Assessment. An International Approach to evaluating Learning Potential*. New York: Guilford Press.

López, J.A., Ato, M., Sánchez, J. y Velandrino, A.P. (1990). Test y diagnóstico psicológico por computador. En: S. Algarabel y J. San Martin (Eds.) *Métodos Informáticos en Psicología*. Madrid: Pirámide (pp. 422-458).

MacBeath, J., Moos, L. y Riley, K. (1996). Leadership in a changing wordl. En: K. Leithwood et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Pu. (pp. 223-250).

Marcelo, C. (2000). El profesor de Enseñanza Primaria. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I. (pp. 391-420).

Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un dificil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje, 87*, 27-46.

Martínez, N. y Renom, J. (1993). *DEMOTAC (Aplicación informática)*. Barcelona: PPU.

Matarazzo, J.D. (1983). Computerized psycological testing. *Science, 221*, 323-325.

Mau, W.C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development, 25*, 261-274.

McWirter, E.H. (1991). Empowerment in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 69*, 1, 222-227.

Mead, A.D. y Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests. *Psychological Bulletin, 114*, 449-458.

Mills, C.N. y Stocking, M.L. (1996). Practical issues in large-scale computerized adaptative testing. *Applied Measurement in Education, 9*, 287-304.

Molina, S., Arraiz, A. y Garrido, M.A. (1995). *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. Madrid: CEPE.

Moreland, K.L. (1991). Assessment of validity in Computer-Based Tests Interpretations. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision-making problem*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1999). Evaluación psicométrica de los tests informatizados. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 23-52).

National Board for Certified Counselors and the Council for Credentialing and Education (1997). *Standards for the ethical practice of WEB Counseling*. Greensboro, NC: Author.

National Career Development Association (1996). *An ethics statement on the use of Internet in providing career services*. Columbus, OH. Author.

National Career Development Association (1997). *NCDA guidelines for the use of theInternet for provision of career information and planning services*. Alexandria,VA: Author.

Neuman, G. y Baydoun, R. (1998). Computerization of paper-and-pencil tests: when are they equivalent?. *Applied Psichological Measurement, 22*, 71-83.

O'Connor, M.C. (1992). Rethinking Aptitude, Achievement and Instruction: Cognitive Science Research and the Framing af Assessment Policy. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.

OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.

Offer, M. & Watts, A.G. (1997 *The Internet and career work. NICEC Briefing*. Cambridge; U.K.: National Institute for Careers Education and Counseling, Sheraton House, Castle Park, Cambridge CB3 OAX.

Olea, J. y Ontangas, P. (1999). Tests informatizados de primera genración. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 111-125).

Olea, J. y Ponsoda,V. (1996). Tests adaptativos informatizados. En: J. Muñiz (Ed.) *Psicometría*. Madrid: Universitas. (pp. 729-784).

Oliver, L.W. & Zack, J.S. (1999). Career assessment on the Internet: An exploratory study. *Journal of Career Assessment, 7*, 323-356.

Oostendorp, H.V. y Mul, S. (1996). *Cognitive aspects of electronic text processing*. Norwood, N.J.: Ablex Pu. Co.

Owen, D.W., Jr. & Weikel, W.J. (1999). Computer Utilization by School Counselors. *Professional School Counseling*, **2** (3), 179-182.

Pasveer, K.A. y Ellard, J.H. (1998). The making of a personality inventory: help from the WWW. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 30*, 309-313.

Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic Counselling*. Victoria, B.C.: Trafford Publishers.

Peavy, R.V. (2000). New Visions for Counselling in the 21ts Century: SocioDynamic Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance Documentation*. (pp. 79-85) Berlin 2000.

Pérez Cervera, J. (1999). Ser mujer en Latinoamérica. En: C. Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós. (pp. 69-82).

Peterson, N.G., Munford, M.D., Borman, W.C., Jeanneret, P.R., & Fleischman, E.A. (Eds. 1999). *An occupational information system for the 21th century: The development of O*Net*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pettit, F.A. (1999). Exploring the use of the World Wide Web as a psycology data collection tool. *Computers in Human Behavior, 15*, 67-71.

Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly, 48* (3), 194-211.

349

Prieto, G. y Delgado, A.R. (1999). Construcción de tests informatizados mediante Hyper Card y Meta Cad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 287-303).

Reid, H.L. (1999). Social Barriers to Guidance: Implications for Theory and Practice. *Educational and Vocational Guidance, 63*, 43-54.

Resnick, L.B. y Resnick, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.

Revuelta, J. (1995). *El control de exposición de los items en tests adaptativos informatizados*. Madrid: UAM, Memoria de Licenciatura. (Inédita).

Revuelta, J. Ponsoda, V. y Olea, J. (1993). Un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés: descripción del programa. *Psicológica, 14*, 347-354.

Rivas, F. Descals, I y Dolz, I. (1998). *Indicaciones para la toma de decisones: capacidades y conocimientos en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional*. Congrés d'Orientació Universitaria. Universidad de Barcelona.

Rocklin, T.R. (1994). Self-adapted testing. *Applied Measurement in Education, 7*, 3-14.

Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a cátedra de la Universidad de Barcelona. (Inédito).

Rodríguez Espinar, S. (1998a). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. de Salvador y Mª L. Rodicio (Co.) *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp. 19-37).

Rodríguez Espinar, S. (1998b). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa, 16* (2), 5-23.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Sabela, R.A. (1996). School counselors and computers: Specific time-saving tips. *Elementary School Guidance and Counseling, 31*, 83-95.

Sampson, J.P., Jr. (1999). Integrating Internet-Based Distance Guidance With Services Provided in Career Center. *The Career Development Quarterly, 47* (3), 243-254.

Sampson, J.P., Jr. (1998). The Internet as a potential force for social change. In C.C. Lee & G.R. Walz (Eds.) *Social action: A mandate for couselor*. Greensboro, N.C: University of North Carolina at Greensboro, ERIC Clearinghouse on Counseling and Students Services. (pp. 213-225).

Sampson, J.P., Jr., Kolodinsky. R.W. & Greeno, B.P. (1997). Counseling on the información highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development, 75*, 203-212.

Seisdedos, N. (1999). Tests informatizados en el mercado. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 379-391).

Senior, C., Philips, M.L., Barnes, J. y David, A.S. (1999). An investigation into perception of dominance from schematic faces: a study using the World Wide Web. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 31*, 341-346.

Sexton, T.L. & Griffin, B.L. (Eds. 1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New Yorl: Teacher´s College Press.

Solé, I. y Colomina, R. (Eds.) (1999). La intervención psicopedagógica en centros educativos: Un espacio profesional polémico. Dossier Temático. *Infancia y Aprendizaje, 87 (Monográfico)*.

Sproles, A.H., Pauther, E.E. & Lanier, J.E. (1978). PL94-142 and Its Impact on the Counselor´s Role. *Personnel and Guidance Journal, 56*, 210-212.

Sternberg, R.J. (1992). C.A.T.: A Program of Comprehensive abilities Testing. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing Assessments Alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac.Pu.

Stickel, S.A. y Bonett, R.M. (1991). Gender differences in career self-efficacy:combinig a career with home and family. *Journal College Student Development, 32*, 297-301.

Sweet, R. (2000). Why the OECD is interested in guidance, counselling and information services. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (94-95).

Sweetland, R.C. y Keyser, D.J. (1991). *Tests: a comprensive reference for asessments in psychology, education and business*. Austin, TX: Pro-Ed.

Turcotte, M., Hiebert, B., Francis, D. (2000). The Counselor Resource Centre. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (111-118).

Walz, R. & Benjamin, L. (1979). *A futurist perspective for counselors*. Ann Arbor, MI: ERIC/CAPS.

Watts, A.G. (1996). Toward a policy for lifelong career development. A trasatlantic perspective. *The Career Development Quartely, 45*, 41-53.

Watts, A.G. (1997). Socio-Political Ideologies and Career Guidance. *Educational and Vocational Guidance, 60*, 16-25.

Watts, A.G. (2000). Career Development and Public Policy. *The Career Development Quarterly, 48* (4), 293-312.

Watts, A.G. y Esbroeck, R.V. (1998). *News skills for news futures*. Bruselas: VUBPRESS.

Watts, A.G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H., & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance estrategies. *British Journal of Guidance and Counselling, 25*, 217-227.

Weiss, D.J. (1983). *New horizons in testing: latent trait test theory and computerized adaptative testing*. New York: Academic Press.

Welch, I.D. y Mc.Carrol, L. (1993). The future role of school counselors. *The school counselor, 41*, 49-53.

Whitley, B.E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 13*, 1-22.

Wise, S.L. (1999). Tests autoadaptados informatizados: fundmentos, resultados de investigación e implicaiones para la aplicación práctica. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 189-203).

Wolfinger, A. (1998). *The quick Internet guide to career and college information. Indianapolis*, IN: JIST works, Inc.

Anexo. **Direcciones de interés para la práctica profesional orientadora**

ASOCIACIONES PROFESIONALES

AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Proffessionnelle)
http://www.iaevg.org
AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)
http://www.info.uned.es/aeop
ACOEP (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)
http:// www.ub.es/div5/departam/mide/acoep.htm
ONISEP (Francia)
htpp://www.onisep.fr
ACA (American Counseling Association)
http://www.aca.org
NCDA (National Career Development Association)
http://www.ncda.org
ASCA (American School Counseling Association)
http://www.schoolcounselor.org
ACCA (American College Counseling Association)
http://www.collegecounseling.org
ACES (American Counselor Education and Supervision)
http://www.aces.org
American Counseling Association´s World Counseling Network
http:// counselingnetwork.com
APA. American Psychological Association
http://www.apa.org

SISTEMAS INTEGRALES DE INFORMACIÓN AMERICA´S CAREER KIT (ACK)

— America´s Job Bank (www.ajb.org)
— America´s Career Infonet (www.acinet.org)
— America´s Learning eXchange (www.alx.org)
— US Worforce web (www.usworkforce.org)

O*NET (www.doleta.gov/programs/onet)

Canadian WorkInfoNet
http://www.workinfonet.ca
Círculo de Progreso
http://www.Infoempleo.com

CENTROS DE RECURSOS

Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (A Leonardo da Vinci-Programme of the European Union). Proyectos:

ESTIA: http://www.estia.educ.goteborg.se
ACADEMIA: http://ac-creteil.fr/steurop
International Internet Resources for Career Development
http://www.crccanada.org
http://crc.ipunet.com
Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development (Florida State University)
http://www.career.fsu.edu/techcenter
Danish National Council for Educational and Vocational Guidance (R.U.E.)
http://www.r-u-e.dk
Institut National d´Etude du Travail et Orientation Professionnelle (Francia)
http://www.cnam.fr/Inetop/

MATERIALES ESPECÍFICOS

Exploring Career

http://www.explore.cornell.edu
Blueprint Project (Canadá. Curriculum de competencias Infantil-Adultos)
http://www.lifework.ca
The Real Game Series
http://realgame.com

BASES DE DATOS / LIBRERÍAS VIRTUALES

ERIC Clearing on Assessment and Evaluation Test Location
http://www.ericae.net/test/col.htm
International Career Development Library
http://icdl.uncg.edu

LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

*USA: listserv@uga.cc.uga.edu
(En: http://www.lsoft.com/lists/listref.html)
*U.K: mailbase@mailbase.ac.uk

MESAS REDONDAS

MESA 1

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

COORDINADOR: ***Pedro M. Apodaca***

APORTACIONES:

Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva
Pedro M. Apodaca

La evaluación de la calidad de las universidades
Eduardo Coba

El marco español y europeo en las políticas de calidad
José-Ginés Mora

Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior
Mario de Miguel Díaz

Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras
Sebastián Rodríguez Espinar

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 367-382

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

Pedro M. Apodaca
Unidad de Evaluación
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El conjunto de trabajos que este artículo introduce, analiza las políticas actuales de evaluación y calidad de la educación superior en nuestro país. Asimismo, aporta un análisis prospectivo de las grandes líneas de evolución de estas políticas en el marco nacional y europeo.

Este primer trabajo realiza un breve análisis de enfoques sobre la calidad y una defensa del importante papel que los expertos en metodología de la evaluación pueden y deber jugar en el desarrollo de las políticas de evaluación y calidad de la educación superior. Posteriormente, realiza una síntesis transversal de los artículos y finaliza con algunas conclusiones personales. En el primero de estos artículos compilados, se realiza un breve balance del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades así como se presentan las grandes líneas del II Plan de Calidad de las Universidades. En los siguientes trabajos se analizan los modelos 'empresariales' versus 'académicos' de evaluación y calidad. Finalmente se analiza el marco europeo presentando las grandes líneas orientadas a la acreditación de títulos académicos que garanticen la comparabilidad y el intercambio de profesionales y estudiantes.

Palabras clave: *Evaluación, Acreditación, Calidad, Educación Superior.*

ABSTRACT

The main aim of this group of works is to analyze the current policies of evaluation and quality of higher education in our country. It also brings a prospective analysis of the main evolution lines of these policies in the national and European frame.

This first work realizes a brief analysis of some approaches on quality and a defense of the important function that the experts in evaluation methodology can and should play in the deve-

lopment of the evaluation and quality of higher education policies. After that, a cross-sectional synthesis of the articles is made and it finishes with some personal conclusions. In the first compiled article, a brief balance of the I National Plan of Evaluation of the Quality of the Universities is made and the great lines of the II Plan of Quality of the Universities are shown as well. In the following works the 'business' versus 'academic' models of evaluation and quality are analyzed. Finally, the European frame is analyzed presenting the great lines oriented to the accreditation of academic titles that guarantee the comparability and the interchange of professionals and students.

Key words: *Evaluation, Accreditation, Quality, Higher Education.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo introduce, enmarca y resume un conjunto de trabajos compilados con motivo de la celebración de una mesa redonda en el pasado X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

La Mesa plantea realizar un rápido análisis del *I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* como expresión práctica de la evaluación institucional aplicada a la Educación Superior del Estado. Sin embargo, su propósito es esencialmente prospectivo intentando aportar perspectivas, análisis y propuestas sobre los modelos de evaluación y mejora a implantar en el momento de inicio del II Plan de Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/2001 de 20/4/01; 1ª Convocatoria BOE 15/8/01).

Asimismo, es importante señalar que se desarrolla en un escenario muy 'fluido' en lo que a definición de políticas evaluativas de la educación superior se refiere, tanto a nivel estatal como europeo. Recientemente se han producido acontecimientos relevantes como pueden ser el encuentro de ministros europeos de educación en Praga, la creación o consolidación de nuevas agencias autonómicas de calidad, la tramitación de la nueva ley orgánica de universidades, la maduración de la vía de contratos programa en algunas universidades, el Informe Final Anual de la 3ª Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades,...

Esta confluencia de acontecimientos no es sino el reflejo de algo ya previsto: el papel crucial que está llamada a desempeñar la evaluación en las nuevas políticas de la educación superior española y europea.

Por lo tanto, la mesa referida se desarrolla en el punto de inflexión o encrucijada tras haber superado la fase piloto, de puesta a punto o de creación de las condiciones favorables que permitan su profundización y generalización.

También se desarrolla en un momento de gran confusión. Términos como acreditación, certificación, evaluación institucional, auditoría, modelo europeo de calidad,... se manejan en sentidos muy diversos y contradictorios. Esto puede explicar en parte una cierta perplejidad de los implicados así como las enormes facilidades que en este momento se están dando para que elementos ajenos a las universidades y las administraciones (empresas, agencias, consultorías, particulares,...) oferten proyectos de evaluación/mejora de viabilidad y/o utilidad no contrastadas.

2. APROXIMACIONES A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las diferentes aproximaciones o marcos criteriales de la calidad es un área de trabajo suficientemente desarrollada dentro de la cual contamos con importantes trabajos tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Es más, dentro de nuestra propia área de conocimiento podemos citar algunas conceptualizaciones fundamentales.

Una parte de estos trabajos están más bien centrados en abordar la 'calidad' de un objeto de análisis: el sistema educativo, la investigación, la educación superior,... Por lo tanto, son aproximaciones al propio concepto de 'calidad'. Es decir, están más referidos a la calidad del objeto de la evaluación que al propio procedimiento de evaluación.

Otras aproximaciones son más específicas analizando los criterios o referentes de la 'calidad de la evaluación'. Es decir, son reflexiones y análisis sobre la calidad de los procedimientos y metodologías aplicadas. Sin embargo, resulta evidente que el criterio de calidad del procedimiento debe estar necesariamente referido a su pertinencia y capacidad para dar lugar a valoraciones referidas a el o los criterios de calidad fijados para el objeto a evaluar.

2.1. Aproximaciones al concepto de calidad de un objeto de análisis

Específicamente referido a la evaluación de la Educación Superior, los trabajos de Sebastián Rodríguez (1991a, 1991b) aportan un enfoque 'multidimensional' de la calidad para abordar los procesos de evaluación institucional de la educación superior. Este enfoque queda recogido en la propia Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades donde se establecen como dimensiones principales de la calidad de la enseñanza superior las siguientes:

- Dimensión de la disciplina
- Dimensión de la reputación
- Dimensión de la perfección o consistencia
- Dimensión económica o de resultados
- Dimensión de la satisfacción de los usuarios
- Dimensión de la organización

En una línea similar tenemos las contribuciones de Dendaluce (1991) quien aporta tres dimensiones de calidad de la educación en general:

- Dimensión de las necesidades educativas de los alumnos
- Dimensión de coherencia interna
- Dimensión de satisfacción de alumnos, padres y educadores

Desde los enfoques de Gestión Total de la Calidad (Lawrence y Kettner, 1996), también se aborda la calidad desde enfoques multidimensionales pero remitiendo finalmente a la satisfacción de los clientes y otras audiencias como criterio final de calidad. Los

aspectos o dimensiones de esta satisfacción —por lo tanto dimensiones de la calidad del objeto— son, entre otros: fiabilidad, inmediatez, seguridad, empatía, tangibilidad,...

De acuerdo con estos enfoques, una evaluación óptima debiera contemplar adecuadamente las dimensiones de calidad establecidas como prioritarias para el objeto a evaluar.

2.2. Aproximaciones a la calidad de la evaluación

Otra serie de trabajos se centran en la propia metodología de la evaluación. Es decir, en los criterios a utilizar para metaevaluar este tipo de procesos. Así, De Miguel (1999a), directamente referido a la propia evaluación, aporta el criterio de la calidad de la evaluación desde las funciones más relevantes que ésta debe cubrir:

- Rendición de cuentas (accountability)
- Mejora del programa (improvement)
- Fuente de conocimiento
- Compromiso con el cambio social

En otro trabajo específicamente referido a la evaluación de la educación superior (De Miguel, 1999b), utiliza una serie de parámetros o criterios para metaevaluar el desarrollo del denominado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Esta aproximación es igualmente válida y utiliza el desglose del programa de evaluación en subprocesos analizando cada uno de ellos: organización y coordinación general del plan, selección y formación de evaluadores, funcionamiento de los comités de autoevaluación, publicación de resultados,... En un trabajo posterior, De Miguel (2000), profundiza aún más en el 'deber ser' de la evaluación aportando algunos criterios y elementos clave para el desarrollo de los procesos de evaluación.

Por otro lado, también podemos recurrir a los grandes modelos y enfoques de la evaluación cada uno de los cuales prioriza unos valores y estrategias como óptimos para abordar estos procesos. Desde los enfoques más clásicos referidos a objetivos (Tyler 1983, Tyler et al. 1989), pasando por lo modelos CIPP (Stufflebeam y Shinkfield 1987), hasta los modelos más participativos como el enfoque respondente-constructivista de (Stake, 1983, 1991; Guba y Lincoln, 1981, 1989).

Mención especial podría merecer la aportación de las normas o estándares de la evaluación del Joint Committee on Standards For Educational Evaluation (1988, 1994,...). Constituye un marco completo cuasiexhaustivo para establecer juicios de valor de los programas y, por lo tanto, para metaevaluar los propios procesos de evaluación.

3. NECESIDADES METODOLÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sistematizar y estructurar las aportaciones relacionadas en el apartado anterior para concretar propuestas metaevaluadoras podría haber sido el eje vertebrador de la

359

mesa redonda. Desde el punto de vista académico e investigador esta orientación habría sido plenamente válida. Sin embargo, la opción ha sido radicalmente distinta primando dos principios o criterios:

- Oportunidad
- Pertinencia social

Bajo estos dos criterios se decidió acotar el tema de la mesa al campo de la evaluación de la educación superior en un momento especialmente crítico en la definición de las nuevas políticas evaluativas nacionales e internacionales. Se trata de realizar una aportación significativa a la toma de decisiones de todos los agentes y niveles implicados.

Esta opción es además reivindicativa y recordatoria para el área de conocimiento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Puede afirmarse que elementos de nuestra área de conocimiento han tenido un especial liderazgo en el nacimiento y desarrollo de los procesos de evaluación institucional de la educación superior en el Estado.

Sin embargo, parejo al proceso de su generalización y consolidación se produce un protagonismo creciente de elementos académicos de otras áreas de conocimiento así como de otros actores procedentes de la administración y de la empresa.

De esta manera, la mesa pretende también cumplir la función de animar y movilizar al conjunto de investigadores de nuestra área de conocimiento para que desarrollen proyectos e investigaciones aplicadas en este campo. En definitiva, dar una respuesta de calidad a las necesidades de pautas metodológicas, con suficiente fundamento teórico y aplicado, que se detectan en los procesos de evaluación institucional de la educación superior.

Los cambios y nuevas orientaciones metodológicas de estos procesos de evaluación están fundamentalmente provocados por factores externos de tipo socio-económico que la administración operativiza y traslada como imposición al sistema educativo. La presencia y protagonismo de expertos en estos procesos podría servir de filtro y reconducción de las iniciativas para lograr un mejor servicio a la sociedad. A modo de ejemplo puede aportarse un análisis de una de las cuestiones que está recogiendo un mayor debate e inquietud: los indicadores de rendimiento.

El énfasis en un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento (cuantitativos) en los procesos de evaluación parece estar más orientado a sustituir los procesos de evaluación propiamente dichos, como juicios de valor contextualizados y participados por los agentes, por procedimientos puramente burocráticos y atolondradamente conclusivos que prestarían escasa atención al entorno y características específicas de cada unidad y a la opinión y participación de los implicados.

En cierta medida se trasluce una desconfianza en dos niveles complementarios. Por una parte en los propios implicados sustituyendo su juicio o criterio por datos cuantitativos aparentemente objetivos. Por otra, en la propia metodología de la evaluación donde el uso de evidencias (datos cuantitativos, documentos, opiniones,...) son únicamente una parte del proceso siendo el juicio de valor lo que constituye una verdadera evaluación.

Si las directrices de la 'administración' no son objeto de filtro o adaptación 'metodológica' se primará la funcionalidad de la evaluación como rendición de cuentas a la sociedad y a la administración. Supuestamente ganaremos en transparencia y claridad aunque probablemente caigamos en la falacia de confundir datos estadísticos con verdaderos indicadores de rendimiento los cuales requieren estar referidos a unos objetivos y ser valorados en relación al contexto y al momento en que se producen (Dochy et al. 1991). Es más, probablemente los indicadores acabarán constituyéndose en los objetivos de las instituciones; resultado perverso bien conocido que sería necesario evitar (Frackmann, 1987).

Las funcionalidades de mejora de las instituciones y de cambio social estarían en peligro pues requieren verdaderas evaluaciones participadas por los agentes y audiencias.

Sin embargo, un adecuado protagonismo de expertos en este tipo de metodologías podría dar lugar a cambios cualitativos muy importantes en la orientación final en el uso de los indicadores de rendimiento. Es decir, en una evaluación de calidad. Así, los sistemas de indicadores, en lugar de suplantar a los propios procesos de evaluación optimizarían los mismos.

La necesidad de una evaluación más fundamentada en evidencias o datos —en sentido amplio— es común a muchos campos aplicados. El trabajo de Shadish, Cook y Leviton (1991) contiene un amplio y brillante análisis de este déficit en los procesos de evaluación. Más orientado al campo de la evaluación de la educación superior, el trabajo de Apodaca y Grao (1996) detecta un déficit similar proponiendo estrategias participativas para un adecuado uso de datos e indicadores de rendimiento.

También debemos recordar que la transición de los actuales procesos de evaluación hacia procesos de acreditación requiere contemplar instrumentalmente los indicadores de rendimiento como elemento esencial para identificar y especificar baremos y normas que orienten los juicios de valor. Este valor instrumental está muy presente entre metodólogos y especialistas en el área pero parece estar ausente en la toma de decisiones de las administraciones y en la propia elaboración de 'baterías' de indicadores.

El trabajo de Sebastián Rodríguez, Joan Mateo et al. (2000) es un buen ejemplo que marca el contraste entre las contribuciones realizadas por expertos en este campo y aquellas otras que provienen de agentes que, experimentados o no, carecen de la formación necesaria, de una panorámica global de los procesos y, sobre todo, de una visualización precisa proyectada al futuro de su verdadero sentido y características. En el citado trabajo, se realiza un ejemplo de despliegue de los contenidos de la evaluación para dar lugar a juicios de valor reglados y fundamentados en evidencias. Puede verse también el valor instrumental y no absoluto de los indicadores de rendimiento así como su ubicación en el conjunto del proceso.

De la misma manera podrían plantearse otros ejemplos de 'cambios' que para que constituyan verdaderas 'innovaciones' requieren un mayor protagonismo metodológico experto. Por citar solamente algunos de los que actualmente se debaten en la definición de las políticas de evaluación de la educación superior, se presentan los siguientes:

- Desde la evaluación referida a metas hacia la evaluación referida a normas. Se abre así paso a la comparabilidad entre unidades e instituciones.
- De la Evaluación para la mejora a la evaluación para la toma de decisiones de la Administración o para la información a clientes y usuarios.
- De la evaluación externa como paso intermedio en el conjunto del proceso a la evaluación externa como punto final y conclusivo del proceso (acreditación,...).
- De la evaluación centrada en un título (plan de estudios-alumnos) a la evaluación centrada en unidades agregadas o administrativas (Centro, Departamento,...).
- ...

Estos motivos son los que explican las diversas contribuciones que están relacionadas en el siguiente apartado de este artículo. Con el conjunto de orientaciones y perspectivas se pretenden visualizar los dilemas, oportunidades y amenazas de este campo de trabajo y todo ello en una orientación proactiva y prospectiva que más que hacer balance del pasado pretende orientar el futuro movilizando a expertos en metodología de la evaluación.

4. SÍNTESIS TRANSVERSAL DEL CONJUNTO DE TRABAJOS

En la elección de los miembros de la mesa, y por lo tanto en los trabajos aquí compilados, se ha buscado la diversidad de perfiles para abarcar adecuadamente el conjunto de temas a tratar.

Por una lado, se ha procurado la participación de los responsables de las políticas públicas de evaluación de la Educación Superior en el Estado. De esta manera, se ha contado con la participación del Ilmo. Sr. D. Eduardo Coba que, en su calidad de Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades, es el responsable operativo máximo de los planes de evaluación impulsados desde el citado Consejo. Su contribución trata de aportar un balance del anterior Plan de Evaluación así como avanzar los principales cambios y objetivos del II Plan de Calidad de las Universidades. Con ello queda de alguna manera representada la política de la Administración Central en los temas de Evaluación.

Por lo que se refiere a las políticas autonómicas, la mesa ha contado con la participación del Ilmo. Sr. D. José Eduardo López Pereira aunque finalmente no ha sido posible disponer de su trabajo en esta compilación. En su calidad de Director General de Universidades de la Xunta de Galicia, aportó la importante perspectiva de la entidad financiadora de la Educación Superior. Asimismo realizó interesantes aportaciones sobre la creación de las denominadas 'Agencias de Calidad de las Universidades'.

La mesa ha conseguido contar también con la mejor representación de la vertiente técnica y académica de la evaluación de la educación superior española. Se trata de los profesores Mario De Miguel, Sebastián Rodríguez y José Ginés Mora. Constituyen sin duda el núcleo inspirador y fundacional de las políticas de evaluación y mejora de la educación superior que se desarrollaron a principios de los noventa.

Fueron elementos clave en la definición de los primeros planes de evaluación (1992-1995) así como del denominado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2001). En estos momentos, en el caso de los profesores De Miguel y Mora, forman parte del Comité de Coordinación del II Plan de Calidad de las Universidades. En el caso del profesor Rodríguez, constituye el asesoramiento fundamental de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña.

El Profesor Mario De Miguel nos hablará de los modelos 'académicos' de evaluación en contraposición a los modelos 'empresariales'. Asimismo, realizará un análisis de los elementos clave que distinguen la orientación del anterior plan de evaluación y del nuevo identificando y valorando las causas de dichos cambios.

El Profesor Sebastián Rodríguez analizará los modelos 'empresariales' de evaluación centrándose especialmente en los modelos de 'certificación'. Asimismo, aborda los modelos de acreditación presentes en el ámbito internacional y aporta interesantes y novedosas propuestas sobre la aplicación del benchmarking a la mejora de la calidad en la educación superior.

El profesor José Ginés Mora, expondrá la situación europea y estatal, describiendo sus incipientes políticas y aportando interesantes pronósticos sobre el desarrollo de los acontecimientos a corto y medio plazo. Asimismo, realiza propuestas concretas sobre las políticas a implantar en el Estado.

Con este conjunto de contribuciones se pretende aportar una visión global pero precisa tanto de la vertiente política como de la técnico-académica de la evaluación de la educación superior. Cada una de ellas contiene especificidades de mucho interés por lo que se recomienda una lectura detenida y vertical de cada una de ellos. Sin embargo, cabe también una segunda lectura más transversal y comparativa que puede arrojar interesantes conclusiones.

Es este segundo nivel de lectura el que se pretende orientar aquí aportando varios ejes o coordenadas de análisis y señalando las contribuciones de los diferentes autores a los mismos. Las coordenadas que nos han parecido de mayor interés son las siguientes:

4.1. Las dos tradiciones en 'competencia' y el 'negocio' de la evaluación

Las metodologías y propuestas para la evaluación institucional de la educación superior son de muy diverso tipo. Sin embargo, una mínima clasificación de las mismas podría englobarlas en dos grandes familias de modelos con la suficiente homogeneidad interna y heterogeneidad entre las mismas. Se trata de los modelos o tradiciones de corte empresarial y los modelos y tradiciones de corte académico.

El trabajo de Mario De Miguel desarrolla sobre todo la tradición académica de la evaluación institucional enmarcándola en la evaluación de programas y en la acreditación. El trabajo de Sebastián Rodríguez está más centrado en analizar algunas de las tradiciones de corte empresarial tales como las certificaciones ISO.

Actualmente estos modelos están en franca competencia más que en complementariedad. Las tradiciones de corte académico tienen una gran fortaleza en algunos aspectos como son su larga trayectoria, la consistencia y fundamentación tanto teórica como

práctica de sus postulados, y su supremacía en el campo específico de la evaluación de la educación superior. Sin embargo, también pueden detectarse ciertas debilidades que pueden resultar claves en la actual coyuntura. Por un lado, las tradiciones académicas no parecen manejar con suficiente soltura las habilidades de tipo político y de 'marketing' necesarias para inclinar hacia sus postulados las decisiones de la administración. Por otro lado, realizan propuestas incompletas, más bien acotadas al terreno de la evaluación, sin aportar un marco más general de gestión de calidad que garantice mejoras efectivas.

Por su parte, las tradiciones empresariales resultan complementarias a las académicas convirtiendo en sus fortalezas las debilidades de éstas y en debilidades sus fortalezas. En definitiva, la evaluación de las universidades se ha convertido en un gran negocio, como recoge y analiza perfectamente el trabajo de Sebastián Rodríguez en sus primeros párrafos que pueden enlazar perfectamente en este aspecto con el último párrafo de su trabajo.

El mundo de la empresa y de la administración estará naturalmente más familiarizado con los modelos de evaluación de corte empresarial y el celo de consultoras y agencias privadas por ocupar esta área de negocio podría hacer el resto.

4.2. La Gestión Total de la Calidad. Una significativa omisión

Los corrientes 'empresariales' han sido objeto de valoración en algunos de los trabajos compilados. Sin embargo, las menciones específicas a algunas de sus operativizaciones no han contemplado el análisis de los modelos de Gestión Total de Calidad. Habida cuenta de su supremacía en otros ámbitos, esta ausencia resulta significativa. Varias pueden haber sido las razones que explican este hecho:

- Los modelos de Gestión Total de la Calidad (desde ahora GTC) tienen una limitada trayectoria en la Educación Superior.
- Los modelos GTC tienen aún pendiente una adecuada adaptación a la Educación Superior.
- Los modelos GTC no son propiamente modelos de evaluación sino modelos de gestión global de la institución lo cual lleva implícitos procesos de evaluación.
- ...

La tercera explicación podría ser la más verosímil. Los modelos GTC, en su versión europea (E.F.Q.M.), pujan de forma decidida por ocupar espacios evaluativos en la Educación Superior. Sin embargo, su cobertura actual es puramente testimonial. Las pocas experiencias de esta metodología puestas en marcha arrojan resultados muy modestos cuando no contraproducentes.

La razón de este hecho puede ser el intento precipitado de utilizar los procesos de evaluación intrínsecos a la GTC (el ciclo PDCA: Plan, Do, Check, Act; las dimensiones de modelo,...) sin cambiar el modelo de Gestión de la unidad a analizar. El modelo GTC es sobre todo un modelo de gestión de las unidades y no propiamente un modelo de evaluación. Por lo tanto, antes de realizar una evaluación bajo el modelo GTC

sería necesario implementar ese modelo de gestión de manera integral en la unidad objeto de análisis.

Sin embargo, algunas de las escasas experiencias disponibles parecen haber optado por la estrategia de iniciarse en los modelos GTC mediante la aplicación únicamente de su metodología de evaluación. Realizar la evaluación bajo parámetros ajenos a la realidad gestora de las unidades resulta inconsistente. Los agentes implicados se ven abocados a utilizar unos referentes y criterios para la evaluación que son ajenos a los criterios y referentes que han guiado y/o guiarán su labor. Es decir, los criterios de valor son extraños a los criterios de actuación produciendo una esquizodia que se suele resolver de forma puramente burocrática.

Así, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, a partir de su segunda convocatoria, propuso una adaptación de la metodología EFQM para la evaluación de los servicios. Los resultados obtenidos no han sido prometedores en contraste con los obtenidos por la evaluación de la dimensión de la enseñanza que ha utilizado una metodología más contrastada y de corte 'académico'. El Informe de la 3ª Convocatoria de dicho Plan refleja con claridad y precisión este hecho.

En definitiva, los procesos de evaluación bajo parámetros de la GTC (EFQM) plantearían como 'condición necesaria' para su aplicabilidad a la Educación Superior la implantación de esta metodología a la gestión integral de la institución. Como 'condición suficiente' requerirían una correcta y adecuada adaptación de sus protocolos y procedimientos (terminología, dimensiones de análisis, ponderación de aspectos,...). Bajo estos parámetros podríamos disponer en unos años de experiencias contrastadas y comparar así las metodologías de evaluación de tradición empresarial y académica.

4.3. La confusión terminológica: a río revuelto...

El trabajo de Mario De Miguel y el de Sebastián Rodríguez señalan y analizan el problema de la confusión terminológica alrededor de la evaluación institucional de la educación superior. Presentan cada uno de ellos acotaciones o precisiones del verdadero y correcto uso de algunos términos.

Mario De Miguel nos señala dos fuentes principales que alimentan esta confusión. Por un lado la aplicación progresiva de las 'teorías de la calidad' al campo de la educación superior. Por otro, la orientación de los procesos evaluativos hacia la mejora. En este contexto la evaluación académica y su terminología deben convivir con otras terminologías que, aunque ajenas, resultan muy competitivas. Es más, debieran asimilar estas terminologías haciéndolas propias pues reflejan necesidades sociales a las que la 'academia' no ha sabido dar adecuada respuesta.

También el trabajo de José Ginés Mora realiza contribuciones interesantes y llega a proponer una acotación terminológica para la certificación y la acreditación.

Es precisamente alrededor de estos dos términos donde puede detectarse una mayor confusión. Los trabajos que aquí se compilan son sin duda una aportación muy clarificadora en este sentido. Las 'certificaciones' (ISO,...) sería un término a reservar para evaluaciones que verifican el cumplimiento de una serie de requisitos

de los procesos. Las 'acreditaciones' sería un término a reservar para evaluaciones donde tanto los resultados como los procesos y otros elementos tendrían un papel fundamental.

José Ginés Mora propone utilizar el término 'acreditación' únicamente referido a la acreditación de títulos académicos con un gran peso de la evaluación de sus resultados. El término 'certificación' quedaría referido al conjunto de la universidad y a sus sistemas de calidad. Es decir quedarían certificados los procesos de gestión de calidad de una universidad de forma independiente a la acreditación de sus títulos para lo cual los resultados alcanzados serían pieza esencial.

En definitiva, es urgente consensuar unas palabras clave para referirnos a los procesos de evaluación y calidad para evitar 'mercadeos' interesados en los cuales mediante la suplantación terminológica se pretende hacer válida una misma oferta para cualquier demanda o necesidad. Esperamos que este trabajo contribuya a ello.

4.4. El marco europeo e internacional

Los trabajos más centrados en recoger las prácticas y experiencias actuales en la evaluación de la educación superior son quizás los de José Ginés Mora y Sebastián Rodríguez. Sin embargo, en el resto de trabajos, de forma más o menos implícita, también podemos encontrar algunos análisis referidos a esta cuestión.

La conclusión que puede extraerse es que la evaluación institucional de la educación superior en Europa goza de una excelente salud y puede pronosticarse para ella un sólido futuro. Las necesidad de construir un 'espacio común' de la educación superior (acuerdo de La Sorbona 1998; Declaración de Bolonia 1999, Praga 2001) lleva implícita la necesidad de procesos de evaluación y garantía de calidad que hagan homologables estudios y profesiones.

Progresivamente, los procesos de evaluación institucional tal y como actualmente los conocemos irán evolucionando para incorporar plenamente la funcionalidad de la acreditación. Los ritmos y características de esta evolución son aún inciertos pero la dirección del cambio está clara.

En estos momentos puede identificarse un cierto parón en esta evolución. El encuentro de Praga (mayo de 2001) no ha dado los frutos esperados y se detectan algunas reticencias larvadas en numerosas universidades y gobiernos.

Sin embargo, en este caso también debiera utilizarse el criterio de 'anticipación' y comenzar a preparar los procedimientos y estructuras que deberán hacer frente a las necesidades futuras evitando las tradicionales estrategias reactivas que tan malos resultados vienen proporcionando.

El contexto del Estado Español es otro nivel de análisis presente en el trabajo de Eduardo Coba y también en el de José Ginés Mora. La progresiva asunción de competencias por las comunidades autónomas convertirá los procesos de evaluación en un mosaico de estructuras y procedimientos que será necesario compatibilizar mediante soluciones 'creativas'.

En estos momentos estamos ante una aparente paradoja. Por un lado, la asunción de competencias por parte de las comunidades/universidades puede dar lugar a

formas diversas de hacer y entender la evaluación. Por otro, la necesidad de crear un espacio común europeo lleva implícita la homogeneidad de funciones y procedimientos.

Las propuestas de Eduardo Coba en el sentido de crear 'redes' de agencias puede ser un camino. La libre adhesión de las universidades a unas u otras agencias de evaluación/acreditación señalada por Sebastián Rodríguez puede ser también otro camino alternativo o complementario al anterior.

4.5. Cambios más importantes en el II Plan de Calidad de las Universidades

El trabajo de Eduardo Coba es el que desarrolla más explícitamente esta cuestión aportando las líneas generales u objetivos principales de este nuevo plan en comparación con los que se fijaron para el anterior 'Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades'. Sin embargo, también en el resto de trabajos compilados aquí podemos encontrar más o menos explícitamente algunos análisis en este sentido.

Así, en el trabajo de Mario De Miguel encontramos un aspecto que implica un cambio cualitativo fundamental en este II Plan. Esta cuestión queda implícita en lo publicado en el Boletín Oficial del Estado y en el trabajo de Eduardo Coba. Se trata del cambio progresivo hacia una evaluación referida a normas desde una evaluación que había pretendido utilizar como criterio fundamental de los juicios de valor la consecución de las metas y objetivos de la unidad. Las implicaciones que esto tiene son evidentes. La evaluación referida a normas lleva consigo la especificación de unos criterios o baremos homogéneas para evaluar unidades del mismo tipo (titulación, área científica,...).

Se abre el camino de la evaluación comparativa en la cual el elemento de referencia no será tanto la propia unidad en su evolución histórica sino otras unidades de comparación.

Junto a la fijación de estas 'normas' aparece también el progresivo protagonismo de los indicadores de rendimiento, en algunos de los cuales se fijarán unos 'puntos de corte' con los cuales 'clasificar-calificar' unidades.

Otros elementos coadyuvan también en estos cambios. El objetivo de garantizar una mayor y mejor información a las administraciones y los ciudadanos parece orientar necesariamente hacia un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento, de las evaluaciones comparativas y del establecimiento de normas y requisitos generales para unidades del mismo tipo. El 'derecho a saber', la 'libre competencia' y la 'protección del consumidor' parecen obligar a cambios que podrían llegar a limitar la funcionalidad de mejora de los procesos de evaluación.

En realidad, en el conjunto de estos cambios parecen subyacer dos fenómenos que en este momento empujan en una misma dirección: la necesidad de orientar los procesos de evaluación hacia procesos de acreditación (espacio común europeo) y la tradicional y ¿creciente? desconfianza de las administraciones hacia las universidades (Apodaca et al. 1997).

El énfasis en los indicadores de rendimiento parece explicarse por la necesidad de las administraciones de disponer de información 'objetiva' que sustituya versiones 'de

parte' sentidas como 'maquilladas' para lograr un diagnóstico válido de la realidad y con ello orientar las políticas.

Esta perspectiva de lo objetivo/subjetivo, interno/externo, cuantitativo/cualitativo podemos calificarla de 'clásica' y probablemente deberemos sufrir sus consecuencias para superarla al modo dialéctico.

Sin embargo, el momento actual puede aportar una imagen desdibujada de estos fenómenos subyacentes básicos. Coyunturalmente este proceso está trufado con el enfrentamiento entre las administraciones y las universidades alrededor del nuevo proyecto de Ley de las Universidades. Las administraciones están divididas e incluso enfrentadas y de las universidades podría decirse algo similar.

La superación o la cronificación de estos desacuerdos hará aparecer de nuevo en toda su crudeza las razones últimas que explican los grandes cambios y orientan en determinada dirección.

4.6. Las propuestas de futuro

En el conjunto de los trabajos aparecen algunas propuestas de mucho interés sobre la orientación y concreción de los procesos de evaluación institucional de la educación superior. Todas estas propuestas son compatibles con los objetivos generales y cambios implícitos en el II Plan de Calidad de las Universidades.

El trabajo de Eduardo Coba presenta con precisión las grandes líneas de este nuevo plan indicando sus grandes objetivos y el procedimiento a seguir. El trabajo de Mario De Miguel, introduce la interesante distinción entre la evaluación de la calidad propiamente dicha (assessment) y el aseguramiento de la calidad (assurance) proponiendo que los procesos de evaluación deben abordar también los sistemas establecidos en las unidades para mantener y mejorar sus niveles de calidad.

En el mismo trabajo, tras analizar algunos de los principales cambios en el nuevo plan de evaluación y sus consecuencias, apuesta por la aplicación de modelos académicos en contraposición a los de corte más empresarial para llevar a cabo los procesos de evaluación institucional. De alguna manera se previene contra los peligros de aplicar metodologías ajenas y no contrastadas a un campo de trabajo donde existen prácticas y teorías suficientemente fundamentadas y probadas. En un trabajo anterior (De Miguel 1991b), este autor presenta un balance del anterior plan y realiza también algunas propuestas de innovación metodológica de mucho interés.

El trabajo de Sebastián Rodríguez introduce una aportación especialmente relevante al proponer el benchmarking como estrategia ¿complementaria? a los procesos de evaluación que podría optimizar estos. Asimismo, su distinción entre varios niveles o enfoques de la autoevaluación de la enseñanza superior resulta muy clarificadora. Sus propuestas finales en forma de preguntas abiertas constituyen unas buenas coordenadas para la discusión posterior.

El trabajo de José Ginés Mora, mucho más directo y simplificador, propone combinar procesos de acreditación de títulos con procesos de certificación de los sistemas de calidad de las universidades. Va más allá y concreta las grandes líneas tanto de la certificación como de la acreditación citadas. Estas propuestas pueden ser el despliegue

más probable de las actuales directrices institucionales aunque su concreción deberá clarificar aún multitud de cuestiones.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES PERSONALES

Tras la lectura y sistematización de todos estos elementos de análisis queda un poso que, a modo de conclusiones personales, se presentan a continuación. Intentan ser elementos para la reflexión identificadores de importantes áreas de trabajo especialistas en la evaluación de programas y la investigación evaluativa.

- Los procesos de evaluación autorregulados como los concebimos actualmente evolucionarán de manera progresiva para integrar la funcionalidad de la acreditación.
- Las administraciones asumirán progresivamente un mayor papel en la definición y ejecución de las políticas de calidad de las universidades.
- La información a la sociedad, clientes y usuarios será una prioridad que deberá hacerse compatible con procesos autorregulados de evaluación.
- Los procesos de acreditación implicarán cambios importantes en los siguientes aspectos:
  - — Mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento.
  - — Carácter finalista y conclusivo de la evaluación externa.
  - — La evaluación orientada a normas (evaluación comparativa) en contraposición a la evaluación orientada a metas.
- El establecimiento de normas o baremos para orientar los juicios de valor requerirán de un esfuerzo considerable participado por expertos en el área.
- Los procesos de evaluación/acreditación deberán estar enmarcados en políticas integrales de calidad de las instituciones. La evaluación cobrará sentido en ciclos más amplios tipo 'PDCA'.
- Los 'metodólogos' de la evaluación deberán realizar un esfuerzo considerable por asimilar procedimientos, conceptos y terminología de las corrientes 'empresariales' de la evaluación/calidad hasta lograr el sincretismo necesario que les haga competitivos y socialmente pertinentes.
- Desde los contextos pedagógicos existen amplias oportunidades de desarrollar procedimientos e instrumentación de alto valor para las políticas de calidad: autorregulación, buenas prácticas, aseguramiento de la calidad de la enseñanza,...
- Se impone una colaboración más estrecha entre las instituciones universitarias basada más en la emulación de las buenas prácticas —benchmarking— que en la competición.

Para finalizar, quisiera señalar nuevamente la oportunidad de proyectar en el futuro las necesidades que implican los nuevos conceptos y orientaciones de la calidad en la educación superior. La metodología de la evaluación deberá evolucionar pareja a estas nuevas necesidades bajo el criterio de pertinencia y sincretismo que relegará en muchos casos la ortodoxia académico-investigadora.

REFERENCIAS

Apodaca, P. y Grao, J. (1996). Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la educación superior. En F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez (eds.): Evaluación educativa. II Evaluación Institucional. Salamanca, Universidad de Salamanca.

Apodaca, P., Latiegui, V. & Andino, S. (1997). *Evalue: Evaluation and Self-Evaluation in the Universities of Europe. Case-Study Report for Spain: UPV/EHU*: European Commission.

De Miguel, M. (1999a). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa, 17*, 2, 345-348.

De Miguel, M. (1999b). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*, 99-114.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa, 18*, 2, 289-317.

Dendaluce, I. (1991). Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación. En P. Braza Lloret, M. A. Caballero López-Lendinez, J. García Mínguez, M.D. Gómez Gadea & D. Sales Márquez (Eds.), Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Docencia Universitaria (pp. 72-79). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Dochy, F., Segers, M. S. & Wijnen, W. H. (1991). Selección de indicadores de rendimiento: una propuesta con resultado de la investigación. In M. de Miguel, J. G. Mora & S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Frackmann, E. (1987). Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators. *International Journal of Institutional Management in Higher Education, 11*, 2.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.

Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (1988): *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*. Londres: Sage.

Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (1994): *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs*. 2nd edition. Londres: Sage.

Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (borrador): *The student evaluation standards*. Kalamazoo, Michigan: Western Michigan University, The Evaluation Center.

Lawrence, M. y Kettner, P.M. (1996). *Measuring the Performance of Human Service Programs*. Thousand Oaks, California: Sage.

Rodríguez Espinar, S. (1991a). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. In M. de Miguel, J. G. Mora & S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Rodríguez Espinar, S. (1991b). Dimensiones de la calidad universitaria. En Braza, P., Caballero, M. A., García Mínguez, J., Gómez Gadea, M. D. & Sales, D. (Eds.). (1991).

BEST COPY AVAILABLE

Actas del *I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Educación Universitaria*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Rodríguez Espinar, S., Mateo, J., Casanova, J. y Hernando, J.C. (2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list. *Cuadernos IRC, 6*, 4-8.

Sales Marquez, D., Caballero López-Lendinez, A. & Gómez Gadea, M. D. (1998). *Actas del II Congreso: Sobre reforma de los planes de estudios y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión*. Cádiz: Servicio de Autoedición e Impresión.

Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, California: Sage.

Stake, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En G.F. Madaus, D.L. Stufflebeam y M.S. Scriven (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stake, R.E. (1991). Retrospective on 'The countenance of educational evaluation'. En M.W. McLaughlin y D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

Tyler, R. W. (1988). Evaluation for utilization. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 155-164). Oxford.: Pergamon Press.

Tyler, R. W. (1991). General stament on program evaluation. In M. W. McLaughlin & C. Phillips (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 3-17). Chicago: NSSE.

Tyler, R.W., Madaus, G.F. & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 383-388

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Eduardo Coba
Vicesecretario de Estudios
Consejo de Universidades

1. NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Por su propia naturaleza las universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica, que las obliga a una mejora continua de la calidad de los servicios que prestan a la sociedad en el campo de la enseñanza, la investigación y la cultura. En cierto modo son además el punto de referencia para definir los niveles de calidad del resto del sistema educativo, científico y cultural de un país.

En España, al igual que en la totalidad de los países más desarrollados, la enseñanza superior, y específicamente la enseñanza universitaria, ha experimentado una profunda transformación, tanto en términos cuantitativos como estructurales. Instituciones como las universidades tradicionales, pensadas para atender una demanda restringida de estudios superiores, se han visto abocadas a atender una *demanda masiva*, alcanzándose tasas de escolarización universitaria similares a las que hace unas décadas eran características de los niveles más elementales de la educación.

Por otra parte, la investigación científica, técnica y humanística, que es otra de las grandes funciones tradicionales de los centros universitarios, ha adquirido en las sociedades avanzadas un valor estratégico para el desarrollo económico, lo que se traduce en un mayor interés social por el rendimiento de las universidades en este campo.

Esta ampliación e intensificación de las expectativas sociales sobre los sistemas universitarios ha ido acompañada de un *aumento significativo de los recursos* destinados a su financiación, que en Europa se lleva a cabo en su mayor parte con fondos públicos, y de una mayor exigencia de responsabilidad y de eficacia en la gestión de esos fondos, exigencia que en todo caso debe ser compatible con la autonomía universitaria.

372

En el contexto europeo y específicamente en el español, hay además otros factores que contribuyen a definir la situación actual de los sistemas universitarios. Por una parte el conocimiento en profundidad de la situación real del marco y estructuras donde las universidades desarrollan su actividad junto con la necesidad de compilar y difundir la información producida en especial en un sistema universitario con *asunción de competencias por todas la Comunidades Autónomas*.

Por otra parte la creciente *integración de los sistemas universitarios de los diferentes países de la UE*, con las consecuencias que tal proceso tiene en el campo de la formación de profesionales cualificados y de su movilidad en el ámbito comunitario, exige también un esfuerzo de coordinación y de homologación de los niveles de calidad de los diferentes sistemas de Enseñanza Superior.

Por último, el aumento de la *movilidad de los estudiantes* y de la cooperación interuniversitaria incide también en la misma exigencia de contar con instrumentos de evaluación que faciliten el reconocimiento de créditos entre diferentes universidades y proporcionen información objetiva y homogénea.

En este contexto deben entenderse las diversas iniciativas de evaluación de la calidad universitaria, como formas de:

- responder, desde la propia autonomía universitaria, a las *exigencias internas de mejorar su calidad*,
- proporcionar elementos de juicio para la *adopción de decisiones* en política universitaria,
- *dar cuenta ante la sociedad* del rendimiento académico y científico de los recursos que ésta pone a su disposición,
- facilitar la movilidad, la cooperación y la emulación entre las diferentes universidades, tanto en el ámbito nacional como en el comunitario.

En España desde esta perspectiva de la mejora de la calidad se han desarrollado y regulado la evaluación de la actividad docente (cuyos criterios básicos formula el Consejo de Universidades) y la evaluación de la reforma universitaria según establece el Real Decreto 1497/95, donde la iniciativa, gestión, propuesta de conclusiones y adopción de resoluciones compete al Consejo de Universidades.

2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Un programa de evaluación de la calidad universitaria debe cumplir un doble objetivo. Por una parte debe permitir a la Universidad que participa en el programa conocer la calidad de sus actividades detectar sus puntos débiles y sus ventajas comparativas, de forma que le sirva para *mejorar la calidad* de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación para mejorar sus prestaciones.

Por otra parte, el programa de evaluación debe servir también para que tanto las entidades que contribuyen a la financiación de las universidades (especialmente las Administraciones Públicas) como los usuarios de los servicios universitarios (en pri-

mer lugar los estudiantes y sus familias, pero también las empresas y las diferentes instituciones interesadas en la enseñanza superior y en la investigación) tengan una *información objetiva y fiable* del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

El supuesto básico al que responde un programa de evaluación con estos objetivos es el de que la responsabilidad social de una institución universitaria no se agota en el cumplimiento formal de las normas jurídicas que regulan su funcionamiento y definen sus obligaciones institucionales, sino que incluye también, como contrapartida a su elevado nivel de autonomía institucional, *la obligación de perseguir activamente la excelencia académica y los niveles más altos de calidad en todos los servicios que presta.*

La evaluación de calidad no debe entenderse, en ningún caso, como un procedimiento para construir una ordenación lineal del conjunto de universidades o de programas docentes de un país. La calidad es un concepto multidimensional, que hay que apreciar en función de las circunstancias concretas de cada institución y del contexto social, económico cultural, etc. en que se desenvuelve.

3. PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (1996-2000)

El Plan que se presenta a continuación fue aprobado por el Pleno del Consejo de Universidades en sesión de 25 de septiembre de 1995, y desarrollado en el RD 1947/1995.

3.1. Objetivos

1. Promover la *evaluación institucional de la calidad* de las universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las universidades prestan a la sociedad.
2. Facilitar a las universidades y a las administraciones educativas una *metodología homogénea y unos criterios básicos comunes* para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
3. Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, *información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas,* sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
4. Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las universidades que pueda servir de base para la *adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.*

3.2. Criterios básicos

El Plan ha tenido una *duración de cinco años,* y se ha ejecutado mediante convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional de la calidad de las universidades, en los que podrán participar las universidades públicas y privadas.

374

La evaluación se ha referido, *de forma integrada*, a todas las actividades relevantes llevadas a cabo por las instituciones evaluadas en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios.

Durante estos años se han creado Agencias en alguna de las Comunidades Autónomas para la gestión directa del Plan (a fecha de hoy las entidades en funcionamiento son la UCUA y la Agència de Catalunya, y están en proyectos casi concluidos o hay serías intenciones de ello, en Galicia, Castilla y León, Baleares y Canarias).

3.3. Resultados del PNECU

Unas cifras estadísticas sobre este primer Plan son:

Evolución de datos del PNECU

	1996	1998		1999		2000	
		Nº	% Fra. 1996	Nº	% Fra. 1996	Nº	% Fra. 1996
Número de universidades participantes	47	51	9%	54	15%	55	17%
Número de unidades a evaluar (titulaciones, departamentos o servicios)	109	221	103%	410	276%	375	244%
Número de acciones especiales concedidas	32	29	-9%	(81) 36	13%	(66) 32	0%
Pto. para acciones especiales (Mptas)	32	17,9	-44%	29,94	-6%	43	34%
Presupuesto anual (Mptas)	225	150	-33%	200	-11%	234	4%

Nota: El pto. de 1999 incluye los 20 Mptas de ampliación.

A la vista de los *inteligentes* objetivos del RD y de la participación de las Universidades (todas las públicas y la mitad de las privadas, la otra mitad son de reciente creación en los últimos 6 años) y de las titulaciones evaluadas (unas 1200, que representan el 75% de las implantadas en el año 97), se puede decir que los objetivos fueron cumplidos.

Las limitaciones del plan por resumirlas en una frase han sido la escasa implicación y repercusión que los resultados de la evaluación han tenido más allá de las propias unidades evaluadas, es decir, en las universidades, con la materialización de planes estratégicos, y en las CCAA, con la vinculación de la financiación a estos resultados (contratos-programa, etc.).

En aquellas universidades y/o CCAA en las que esto no ha sido así, y ha existido un compromiso, público y consecuente con los discursos políticos, por la calidad de la Universidad, los resultados han sido claros. Y el mejor posicionamiento de estas Universidades para afrontar los objetivos del II Plan y los que vendrán después de éste, serán patentes en los resultados de dentro de 8 ó 9 años, como lo son en los actualmente disponibles.

3.4. Plan de calidad de las universidades (2001-2006)

Como se ha mencionado el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre estableció el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con una duración de

cinco años. Con la experiencia adquirida desde 1992 a través del Proyecto Experimental, que llevó a cabo el Consejo de Universidades, y de la participación de España en el Proyecto Piloto Europeo en 1995, el desarrollo del Plan ha conseguido cumplir los objetivos que se proponía, logrando además la instauración de la cultura de la calidad en las Universidades, la creación de unidades de calidad en la mayoría de ellas y la creación de Agencias o unidades de calidad en algunas Comunidades Autónomas.

Es necesario, pues, dar un paso adelante continuando las acciones del Plan anterior e introduciendo otros objetivos nuevos para dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

En este sentido, nuestro sistema universitario se suma a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la «European Network for Quality Assurance» y de los objetivos de la Declaración de Bolonia que en su punto quinto proclama la *promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior.*

Así, al tiempo que se continúa y se profundiza en la implantación de sistemas y planes institucionales de calidad en las Universidades, se propiciará la mayor implicación de las Comunidades Autónomas en iniciativas propias y en la gestión del Plan con la coordinación del Consejo de Universidades, se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las Universidades y se experimentarán métodos de acreditación.

3.5. Objetivos del Plan de la Calidad de las Universidades

El Plan de la Calidad de las Universidades tendrá los siguientes objetivos:

1. Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
2. Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
3. Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.
4. Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones Públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
5. Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

3.6. Conclusiones del Plan

El Plan vigente, el proyecto de Ley de Universidades, la convergencia de los sistemas universitarios en la UE, la competencia de los distintos sistemas de formación superior en el marco la globalización, todo ello, nos lleva hacia sistemas de acreditación de las titulaciones que permitan verificar que se supera unos mínimos de calidad (para consumo interno) y exhibir un distintivo (para consumo externo) que nos posibilite competir en las mejores condiciones en todo tipo de mercados.

377

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 389-395

EL MARCO ESPAÑOL Y EUROPEO EN LAS POLÍTICAS DE CALIDAD

José-Ginés Mora

Comité de Coordinación del PCU y Comité Directivo de la ENQA

1. INTRODUCCIÓN

El final del PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades) y el inicio de nuevo PCU (Plan de Calidad de las Universidades) han coincidido en el tiempo con una gran actividad en el contexto europeo en el campo del aseguramiento de la calidad en las universidades. La declaración de los ministros de educación europeos en Bolonia, y las actividades que esta declaración ha originado, han cambiado en poco tiempo el panorama de la educación superior europea.

En estas páginas haremos un breve repaso a los últimos acontecimientos en el campo de la calidad universitaria y presentaremos una sucinta descripción de las tendencias de futuro que se perfilan.

2. EL NUEVO CONTEXTO EUROPEO

La educación superior europea ha estado prácticamente al margen de cualquier proceso de integración. La diversidad de los sistemas europeos de educación superior ha sido considerado como un bien valioso que no debía ser perturbado. Esta es una cuestión sin duda importante y a tener en cuenta. Sin embargo, un cierto conservadurismo de los sistema de educación superior, especialmente las universidades, posiblemente también ha ayudado a mantener esta postura de «quedar al margen» de los procesos de integración.

Esta situación empezó a cambiar cuando la Comisión Europea elaboró un documento sobre Aseguramiento de la Calidad en el que se hacían recomendaciones de establecer sistemas de evaluación, no comunes, pero si coordinados y basado en principios comunes. Esta declaración de la Comisión Europea dio lugar a la creación de la

ENQA (Euroepan Network for Quality Assurance in Higher Education) como red de Agencias europeas dedicadas a la evaluación de la calidad en la educación superior. La ENQA inició sus actividades en 1999 promoviendo el intercambio de experiencias entre los países miembros de la UE, asociados y candidatos.

A pesar de estos avances, la situación cambió radicalmente cuando los ministros de educación europeos (y no sólo de la UE) se reunieron en Bolonia y firmaron la llamada Declaración de Bolonia. Esta declaración representó un cambio importante, porque introducía por primera vez la idea de «espacio europeo de educación superior». Los ministros estaban demandando un mayor esfuerzo en la armonización de los sistemas universitarios europeos. Concretamente, se demandaba que los sistemas de educación superior deberían incrementar:

- La comparabilidad
- La compatibilidad
- La transparencia
- La flexibilidad

Estas recomendaciones fueron entendidas como una demanda de más similares sistemas de valoración de la calidad y por tanto como la demanda del establecimiento de algún sistema europeo de acreditación que garantizase e informase a los ciudadanos de la calidad de las diversas instituciones y programas.

¿Qué razones había detrás de esta demanda de los ministros europeos? Se pueden alegar varias, pero en esencia lo que estaban manifestando es una creciente preocupación por la falta de competitividad internacional de la educación superior europea y por las grandes trabas a la movilidad intra-europea como consecuencia de la falta de compatibilidad y la escasa transparencia de los sistemas europeos de educación superior. Éstas parecen las razones más obvias:

- En un mundo globalizado también para las universidades, la acreditación se ha convertido en un requisito de aceptabilidad de una universidad o de una titulación. Cuando un estudiante viene a una universidad europea se pregunta si el programa que va a seguir está o no acreditado (por supuesto, en el sentido que han impuesto los norteamericanos). La existencia de otros criterios de calidad (como la mayor regulación de los sistemas educativos europeos) no es suficiente para competir en un mercado educativo global. La acreditación se convierte así en una necesidad de «marketing internacional» lo que es un reto para las universidades europeas.
- Dentro de Europa, la movilidad de estudiantes y profesionales no parece posible sin la existencia de mecanismos intra-europeos de validación de la formación recibida en cada país. Alguna forma de acreditación (en el sentido de comparabilidad de los títulos) aparece como una necesidad para el desarrollo de la educación superior en la UE.
- Por otro lado, los sistemas universitarios europeos son tremendamente opacos para los ciudadanos. El sistema claramente adolece de falta de transparencia y

los usuarios carecen de información sobre el nivel de calidad de la oferta universitaria (dentro y fuera de las fronteras nacionales). La acreditación (en el sentido de un sello de calidad a los programas) puede ser también un mecanismo que ayude a la transparencia de la educación superior europea.

Desde la Declaración de Bolonia ha habido una gran efervescencia en Europa en torno al tema de la acreditación. Los dirigentes de las universidades europeas a través de la EUA (la European Association of Universities, anteriormente conocida como CRE) han promovido diversas conferencias (Lisboa, Salamanca) para discutir la posibilidad de desarrollar un sistema de acreditación en Europa. Las dos palabras que mejor pueden resumir estas conferencias son: confusión y recelo. En el plano conceptual, cada uno ha usado el concepto de acreditación bajo una acepción. En general, la mayoría ven en la acreditación más regulación, más control europeo o nacional, menos independencia de las instituciones. Para los menos, la acreditación es un modo de aumentar la transparencia y garantizar la calidad de la educación superior a los ciudadanos.

La consecuencia de este estado de cosas confuso y reticente ha hecho que la reunión de Praga de los ministros de educación haya acabado en un decepcionante comunicado final (nótese que no fue una declaración y que ni siquiera fue firmado por los asistentes) en el que no se hacen vagas recomendaciones de futuro y se postergan las decisiones a una próxima reunión en Berlín dentro de dos años. Todo parece indicar que la reacción de los escépticos, aliados con los dirigentes de las universidades europeas, de alguna manera ha frenado el proceso que se inició con la declaración de la Sorbona y continuó en Bolonia.

Sin embargo, el gobierno holandés (en general pionero en temas de educación) ha lanzado un plan de acreditación de sus titulaciones, prometiendo que en pocos años todas las titulaciones en los Países Bajos estarán calificadas. Igualmente, este gobierno ha propuesto iniciar un proyecto piloto internacional para poner en común algunas experiencias en el campo de acreditación. Algunos países, entre ellos España, participaran en esta experiencia.

3. LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

3.1. El concepto de acreditación

Bajo la palabra acreditación se encierran múltiples conceptos, lo que hace que las discusiones sobre este tema estén llenas de confusión. En el mundo de la empresa existen dos conceptos que conviene tener presentes (y respetar conceptualmente dentro de lo posible). Son éstos:

Certificación: proceso por el que se garantiza que un sistema mantiene mecanismos preestablecidos de aseguramiento de la calidad. La certificación garantiza la preocupación por la calidad, pero no la calidad del producto. En el mundo uni-

versitario, certificar una institución significaría que esta institución tiene establecidos unos adecuados procesos de aseguramiento de las calidad.
Acreditación: En el mundo empresarial es el proceso de validación de las agencias de certificación. Con la acreditación se garantiza que la empresa que certifica, lo hace correctamente y siguiendo estándares establecidos. Al aplicarlo a las universidades hay que dar un salto conceptual respecto a la anterior definición de certificación. Aquí hay que ver a la titulación como una empresa certificadora (certifica que los graduados tienen una formación básica razonable). Una agencia de acreditación universitaria debería «acreditar» que los procesos de certificación de las universidades son los adecuados. Un proceso de acreditación *strictu sensu* no valora tampoco la calidad del producto sino del procedimiento seguido por la agencia certificadora (en nuestro caso la universidad). La acreditación debe llevar a una conclusión de «si» o «no» (incluido el «no todavía»), aunque también es posible calificar entre el «excelente», «si», «no todavía» y «no». La última opción debería lógicamente llevar aparejada el cierre de la titulación.

3.2. La acreditación en USA

En el mundo se usa la palabra acreditación de las formas más variadas y diversas. En Estados Unidos, donde aparece por primera vez la palabra aplicada a las universidades, tiene dos significados bastante distintos: la llamada acreditación institucional (de toda la universidad) es fundamentalmente un proceso de certificación (aunque no solamente) en el que se pide a las instituciones que cumplan unos estándares muy generales que se consideran imprescindibles para un buen funcionamiento institucional[1]. Estas acreditaciones las llevan a cabo diversas agencias independientes de carácter regional (que incluyen varios estados).

La segunda acepción de acreditación es la de acreditación de programas (de titulaciones). En este proceso intervienen agencias nacionales en las que los colegios profesionales tienen una fuerte participación. El proceso es más próximo a una auténtica acreditación, aunque el énfasis está en la calidad de los procesos y en el cumplimiento de ciertos estándares de formación, pero tradicionalmente no se ha valorado la calidad de los resultados. A pesar de las indudables dificultades, la tendencia actual es a aumentar la valoración de los resultados.

Algunas de estas agencias de acreditación (especialmente en el mundo de los *business* y de las ingenierías) están extendiendo sus acreditaciones por todo el mundo, especialmente por Latinoamérica, Europa del Este e incluso países de la UE. En estos momentos, prestigiosas universidades (especialmente privadas) someten a sus «mejo-

---

1 No me puedo resistir a añadir esta nota. El primer criterio que se utiliza en la acreditación institucional en USA es este: *La institución debe estar gobernada por un comité independiente en el que los miembros de la comunidad universitaria* ***no son mayoría***. La independencia del gobierno de la institución de los propios trabajadores es la primera norma para la calidad. Nótese, por tanto, que ninguna universidad española sería acreditada por una agencia estadounidense.

380 A

res» titulaciones a procesos de acreditación por agencias norteamericanas con el objeto de obtener un marchamo internacional de calidad[2].

4. LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

La situación de los procesos de evaluación y acreditación en España está marcada por el final del PNECU y el inicio del PCU en donde, de un modo también genérico, se menciona la palabra acreditación.

Este paso hacia delante, todavía sin concretar, es una consecuencia del proceso de evaluación que hemos desarrollado durante cinco años. Aunque los acontecimientos en el campo de la calidad universitaria durante estos años pueden considerarse de un éxito, se percibe la necesidad de «hacer algo más». Los programas de evaluación han transmitido la «cultura de la calidad» (aunque no a todos los miembros de la comunidad universitaria) y han hecho que en las universidades (aunque no en todas) se hayan creado estructuras encargadas de avanzar en los procesos de calidad.

La cultura de calidad se ha extendido menos de los que sería deseable, entre otras razones porque la propia estructura de las universidades españolas y del profesorado es poco propicia para el desarrollo de una cultura de calidad y de mejora. Los procesos de calidad funcionan mejor en ambientes más competitivos y motivados por objetivos externos que los que tiene una universidad española. Por lo tanto, parece obvio que, aunque se debe continuar con los procesos de evaluación en marcha, hay que introducir nuevos mecanismos que estimulen en las universidades (y en sus profesores) actitudes más preocupadas por la calidad de los resultados.

En este sentido hay tres vías de acción que pueden emprenderse, adicionalmente a los actuales procesos:

1. Establecimiento de un sistema de acreditación que lleve a la calificación de las titulaciones.
2. Establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones (indicadores).
3. Establecimiento de un mecanismo financiero que compense por resultados.

Adicionalmente, y para disminuir la presión de las agencias sobre las instituciones, debería establecerse un sistema de certificación institucional.

---

2 Hay que resaltar que aquellas titulaciones que consiguen esas acreditaciones norteamericanas suelen insertar anuncios de este cariz: *«la calidad de nuestros graduados esta garantizada por la XXXX»*. El haber obtenido un sello de calidad sobre el proceso, les hace publicitar (fraudulentamente) la calidad final del producto. Esta «trampa» muestra claramente que lo que es socialmente interesante es la calidad del producto y no tanto la del proceso.

380 B

5. LAS ACCIONES POSIBLES EN EL FUTURO INMEDIATO

5.1. Certificación

Muchas universidades tienen ya procesos de calidad internos suficientemente desarrollados y es de esperar que esto vaya en aumento sobre todo si se inician procesos de acreditación. Puede ser excesivo que en estas instituciones las agencias continúen interviniendo «obligatoriamente» en procesos de evaluación. La alternativa podría ser establecer un proceso de certificación institucional. Cada 5 años, la Universidad X sería revisada en su conjunto. Si se considera que su sistema interno de calidad está lo suficientemente desarrollado, la institución recibiría un «Certificado de Calidad» (evitando que se generase confusión con la «calidad del producto»). El proceso sería revisable a los cinco años. Las universidades que tuvieran este sello, no necesitarían someterse a procesos de evaluación, aunque podrían pedir ayuda a las agencias para desarrollar procesos internos (desde ayuda en comités externos hasta asesoramiento en acciones diversas).

Estas universidades deberían tener algún privilegio dentro del sistema publico (adicional al mero uso de marketing del sello), como por ejemplo una financiación adicional sin condiciones especificas para llevar adelante programas de mejora.

La gran ventaja de este proceso es que provocaría la «interiorización» de los procesos de aseguramiento de la calidad, reduciría el «trabajo» de las agencias y permitiría discriminar a los ciudadanos sobre que universidades están interesadas o no en los procesos de calidad.

La metodología debería definirse *ex novo*, aunque se debería realizar un estudio previo de sistemas equivalentes (certificación en la industria, acreditaciones institucionales en otros países, etc.) Se podría formar un pequeño grupo con representantes de universidades (oficinas técnicas y personas involucradas en calidad) que definieran cuales son las características que debe cumplir una universidad para recibir el sello. Los criterios deben ser inicialmente restrictivos, de modo que la posesión de este certificado fuese motivo de prestigio. Sin embargo, en el plazo de unos años todas las universidades que llevan a cabo evaluaciones, acciones de mejora y que integran estas acciones en planes estratégicos, podrían recibir este certificado de calidad.

La metodología a desarrollar se podría basar en los siguientes pasos:

- Fijar los estándares de «proceso de calidad» en una institución.
- Definir las características del autoinforme.
- Definir las responsabilidades del comité de certificación en el que recaería el peso de la decisión final.
- Definir las ventajas que podría tener la obtención del sello de calidad.

5.2. El enfoque de la acreditación

La acreditación debe cumplir los siguiente requisitos:

381

- La función esencial de la acreditación debe ser la información y la protección del consumidor. Otros puntos de vista (también validos) puede tener problemas de tipo legal, de exceso de intervensionismo, de «marketing», etc.
- Debe centrarse básicamente en las titulaciones
- Debe descartarse (por confusa) la terminología de acreditación institucional.
- Deben considerarse todos los títulos (oficiales y propios) y de cualquier ciclo.
- Dado que el objetivo es informar, se debería «poner nota». Al menos podría haber tres calificaciones: «Acreditado con excelencia», «acreditado» y «en proceso de acreditación». La cuarta nota: «no acreditado» no debería existir porque debería implicar el cierre de la titulación.
- Se debe perseguir la acreditación de los resultados y no de los procesos. Sin embargo, es de esperar que en un principio la metodología que se aplique necesite basarse mucho en los procesos. Pero la perspectiva final de centrarse en resultados no debe olvidarse.
- Aunque en principio se trata de un proceso español, debe tratar de coordinarse (e integrarse si llegara el caso) con procesos europeos.
- Deben acreditarse todas las titulaciones, pero se debe empezar por aquellas de carácter más profesional y en donde la demanda es más alta. Esto facilitará el proceso (es más sencillo definir estándares en estudios profesionales) y tendrá más repercusión social.
- El proceso deberá iniciarse con un plan piloto en que se deberían acreditar titulaciones «sencillas».

El diseño de una metodología de acreditación es ciertamente complicado porque se dispone de escasa experiencia previa (casi exclusivamente la norteamericana, pero en un sistema muy distinto) y, sobre todo, porque en gran medida ha de ser específica para cada titulación. Es necesario, por tanto, establecer grupos de expertos que establezcan los estándares de cada titulación, aunque sería posible establecer criterios comunes para conjuntos de titulaciones con algunos rasgos específicos para cada una de ellas. La complejidad del proceso hace absolutamente necesario empezar por un proyecto piloto que permitiera ensayar una metodología y detectar todos los problemas que sin duda generara este proceso.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 397-400

MODELOS ACADÉMICOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo

Aunque la implementación de procesos relativos a la evaluación institucional en nuestras universidades es una cuestión relativamente reciente, ello no significa que constituya una novedad en el ámbito de la Enseñanza Superior. Al contrario, las instituciones universitarias siempre han estado sometidas —de una u otra forma— a procesos de evaluación y mejora como podemos comprobar a través de la literatura pertinente. Lo que sucede es que, como se han empleado términos diversos y conceptos distintos para identificar esta función, no es fácil captar la importancia y significado que han tenido estas actividades a lo largo del tiempo, máxime en el momento actual que utilizamos la misma terminología aplicada a organizaciones y contextos muy diferentes.

Procede, por tanto, que identifiquemos los modelos que podemos denominar «académicos», al ser utilizados en el ámbito de las universidades con la finalidad explícita de evaluar y mejorar la propia institución, frente a otros que podemos tipificar como «empresariales» dado que han surgido fundamentalmente en el mundo de las organizaciones mercantiles. La clarificación de los modelos utilizados en ambos ámbitos no sólo nos permite conocer su significado sino captar también que muchos de los conceptos evaluativos que actualmente utilizamos no son tan nuevos sino que constituyen una recuperación actualizada de procedimientos clásicos en nuestras instituciones. En ocasiones, tan sólo es un problema de actualización del lenguaje. Mejor aún, de matices en el uso del lenguaje.

De ahí que, conscientes de que la tipificación de lo que podemos denominar «modelos académicos de evaluación» constituye una cuestión abierta que no es fácil acotar, desde una perspectiva global procede agrupar los distintos procedimientos evaluativos utilizados tradicionalmente en nuestras instituciones universitarias en tres modelos básicos: la acreditación, la revisión de programas y la evaluación institucional. Las dife-

rencias entre estos tres modelos son suficientemente conocidas por lo que no exigen mayores comentarios.

No obstante, teniendo en cuenta la audiencia presente en esta sesión, procede recordar que podemos identificar cada uno de estos tres modelos utilizando para ello algunos parámetros de carácter técnico como son la finalidad que promueve la evaluación (sumativa/formativa), el criterio de evaluación utilizado (propósitos/normas), el procedimiento empleado para la obtención de las evidencias (indicadores/juicios), y la relación del agente evaluador con la institución (interna/externa). La caracterización de los «modelos académicos» constituye esencialmente una combinación o toma de posición ante estas alternativas que son las que constituyen los indicadores básicos de cualquier estrategia de evaluación en el ámbito de las organizaciones educativas.

Actualmente, como ya hemos avanzado, existe un intenso intercambio de propuestas y modelos de evaluación que se utilizan en otros ámbitos y que está generando cierta confusión terminológica. Esta confusión procede esencialmente de dos fuentes: de una parte, la aplicación de las teorías sobre la calidad al ámbito de las instituciones educativas y, de otra, la apuesta hacia la mejora de las prestaciones que tienen a su cargo las instituciones sociales. Calidad y mejora constituyen las claves que definen el reto de las organizaciones modernas y, consecuentemente, constituyen el marco de referencia en el que debemos situar los modelos de evaluación actuales. De ahí que sea necesario replantear cuál es la orientación y el significado que adoptan los modelos clásicos de evaluación en este nuevo contexto determinado por lo que se ha dado en denominar la «cultura de la calidad y la mejora».

Respecto al modelo de acreditación, la incorporación de la cultura de la calidad ha supuesto inicialmente una distinción entre los términos certificación y acreditación. La certificación alude al proceso por el que se garantiza que una organización reúne los requisitos establecidos de aseguramiento de la calidad. Aplicado al ámbito universitario otorgar una certificación a una institución o programa significaría comprobar que dicha institución o programa tiene establecidos unos adecuados procesos para asegurar la calidad. En la realidad, desde el punto de vista técnico, este modelo no difiere mucho de los procedimientos clásicos de revisión y autorización efectuada por organismos oficiales, sólo que ahora la realizan otras entidades autorizadas y con criterios establecidos desde el ámbito de la calidad.

La utilización actual del termino acreditación alude directamente al proceso de validación de las agencias de certificación. Con la acreditación se garantiza que la entidad que otorga certificados lo hace correctamente. Aplicado a las organizaciones educativas, «acreditar» significa que los procesos realizados para otorgar la certificación sobre una institución o programa se han realizado correctamente. De ahí que, en sentido estricto, podamos considerar por acreditación a todo proceso de evaluación externa realizado sobre una institución o programa orientado a comprobar si reúne los estándares establecidos con la finalidad de asegurar y mejorar la calidad.

La cuestión crucial a resolver fácilmente se intuye: ¿cuáles son los estándares que definen la calidad de una institución o programa en el ámbito universitario? En definitiva, como sucede en toda evaluación referida a normas, lo importante es llegar a establecer un conjunto de normas relevantes que sean aceptadas por todas las partes y

garantizar la credibilidad del evaluador u organismo que las utiliza. La simple utilización de normas que se emplean en otras organzaciones (normas ISO) no resuelve el problema.

De otra parte, los modelos conocidos como «evaluación institucional» también se han visto afectados por las teorías de la calidad. Tal como se refleja en la terminología al uso, durante los últimos años hemos pasado del término evaluación (assessment), al de evaluación de la calidad (quality assessment), para finalmente utilizar el concepto de asegurar la calidad (quality assurance). Este cambio no es una simple cuestión de léxico. La evaluación institucional no se puede limitar a establecer un control sobre la calidad de los productos y los procesos sino que tiene que abordar también de forma decisiva el análisis y valoración de los sistemas establecidos internamente para asegurar la calidad de ambos. El aseguramiento de la calidad (quality assurance) constituye, por tanto, el reto hacia el que se debe enfocar todo proceso evaluativo dada su conexión directa con los procesos de desarrollo y mejora.

Ahora bien, aunque todos parece que estamos de acuerdo en que el aseguramiento de la calidad constituye el reto del futuro ello no significa que se utilicen los mismos procedimientos metodológicos con este fin. Algunos entienden que modelos «racionales» basados en procesos de acreditación e indicadores pueden ser útiles desde el punto de vista político para asegurar la calidad de las instituciones. Otros consideran que los modelos más didácticos pueden resultar más operativos para que los agentes implicados en una unidad perciban las relaciones entre datos/evidencias y juicios de valor y, en consecuencia, tomen decisiones que les permitan establecer acciones de desarrollo y mejora, ya que si no implicamos al agente en la toma de decisiones y planificación de la mejora difícilmente podemos solicitar su colaboración en su ejecución.

En definitiva nos encontramos con dos vías diferentes —acreditación y evaluación institucional— orientadas hacia la misma finalidad. Ambos procedimientos tienen aspectos metodológicos comunes, pero sus diferencias son igualmente claras ya que la evaluación institucional se orienta a formular juicios, no veredictos (si/no), no siempre está determinada por estándares y, fundamentalmente, se sitúa en el marco interno de autorregulación que se genera desde la propia organización. Frente a procesos externos de acreditación más o menos impulsados por corrientes empresariales, la evaluación institucional debe entenderse como una estrategia interna que posibilita un conocimiento directo de los puntos fuertes y débiles de una organización con el fin de contribuir a su mejora. En este caso, el criterio de referencia de la evaluación es la «adecuación a los propósitos» que definen o caracterizan la organización, lo que implica que estos hayan sido definidos previamente.

Así pues, la diferencia fundamental que se establece entre ambos procedimientos puede plantearse en términos de estándares frente a propósitos. No es lo mismo evaluar una institución o programa académico en función de unas normas de calidad establecidas por determinadas agencias u organismos autorizados, que estimar la adecuación de los procesos y la calidad de los resultados obtenidos por una institución en función de los objetivos que se propone alcanzar. Ambos modelos no sólo son diferentes sino que conducen a procedimientos e instrumentos evaluativos que también

son diferentes. La elección entre ambos modelos no es sólo una cuestión política sino también una opción técnica.

La implantación de procedimientos evaluativos en nuestras universidades contempla ambas modalidades. Inicialmente el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) ha promovido la incorporación de procesos de evaluación institucional en nuestras universidades utilizando una metodología cuyo eje principal eran las «metas» establecidas por la propia unidad evaluada. De esta forma, no solo apostamos por un modelo de evaluación concreto sino que entendíamos que didácticamente era el más oportuno para que las instituciones estimaran la necesidad de introducir procesos de racionalización de la gestión académica que son previos a todo proceso evaluativo (elaborar planes estratégicos, establecer objetivos y perfiles en cada titulación, establecer protocolos relativos a la gestión académica, etc...). Este ha sido nuestro propósito aunque no podamos decir que ha sido plenamente cubierto.

El momento actual es otro. Presionados por una mayor exigencia de rendir cuentas, mejorar las prestaciones e informar a la sociedad, el reciente Decreto sobre el Plan de la Calidad de las Universidades (PCE) marca un giro significativo en este proceso ya que enfoca todas las estrategias evaluativas a implantar desde la perspectiva de las teorías actuales sobre la calidad basadas en la competitividad y satisfacción de los clientes. De alguna forma se podría decir que el cambio de Plan supone un cambio de enfoque: de una evaluación referida a propósitos a una evaluación determinada por normas establecidas a partir de las teorías sobre calidad aplicables a las instituciones universitarias. Ello implica, igualmente, un giro en relación con los modelos ya que, frente al modelo anterior del PNECU que se centraba sobre la evaluación institucional, la propuesta actual incluye iniciar simultáneamente otros procedimientos basados en modelos de acreditación y utilización de indicadores.

En resumen, nos encontramos en una encrucijada que no tiene fácil solución. Mientras que los gobiernos y la sociedad nos impulsa a evaluar las instituciones universitarias con modelos evaluativos similares a los que se utilizan en otras organizaciones sociales, nuestra institución se resiste al no tener incorporados los procedimientos básicos de autorregulación interna que permiten evaluar y mejorar la calidad de sus prestaciones, es decir: la planificación estratégica, la evaluación institucional y la gestión basada en criterios de aseguramiento de la calidad. Necesitamos, por tanto, incorporar con urgencia estas estrategias, así como el resto de las técnicas de gestión que nos permiten el aseguramiento de la calidad en nuestras instituciones. Quizás, en estas cuestiones, los académicos en vez de enseñar deberemos aprender de otros.

386

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 401-409

ALGUNAS CUESTIONES ANTE *NUEVAS* INICIATIVAS EVALUADORAS

*Dr. Sebastián Rodríguez Espinar**
Universidad de Barcelona

Organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, asociaciones profesionales, consultoras, grupos organizados desde el interior de los sistemas y algunos francotiradores se han lanzado durante la década de los noventa al negocio de la evaluación (*booming business* en terminología del experto holandés Tom I. Vroeijenstijn). Por otra parte, y por primera vez en la historia, de la enseñanza universitaria española, una propuesta de ley de la Enseñanza Superior incluye el término calidad en su denominación y aborda en su articulado el tema de su evaluación.

Ahora bien, una pléyade de términos, vocabulario de inciados o palabras mágicas de eslogans publicitarios se usan por doquier: evaluación de la calidad, acreditación de..., certificación de..., homologación de..., gestión de la calidad, sistemas de calidad, auditoría de..., indicadores de calidad/rendimiento, estandares de calidad; evaluación interna (autorregulada), evaluación externa *(peer review)*, evaluación de programas/departamentos, normas de calidad ISO, *benchmarking*, evaluación institucional.

¿Se refiere todo a lo mismo? ¿Cuáles son los orígenes de cada una de las prácticas evaluadoras? ¿Quiénes hay detrás de cada una de las iniciativas? ¿Qué tipo de *grupos de presión* están funcionando ante autoridades y *consumidores* de evaluación? No pretendo contestar a todas las cuestiones, ni poner orden (la estrella de sheriff corresponde a otros), sino reflexionar e intentar arrojar un poco de claridad conceptual desde la humildad del académico univeristario, estudioso de estos temas durante más de una década y observador privilegiado de la emergente práctica evaluativa en el seno de las universidades españolas.

---

* El lector podrá encontrar más ampliamente tratada esta temática en un artículo del autor que con la denominación **La evaluación de la calidad universitaria *o la conquista del oeste*** aparecerá publicado próximamente en la revista ***Qurriculum***.

EL ORIGEN DEL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN

Parece existir consenso en identificar un doble origen de todo *este negocio*, por seguir la frase de T.I. Vroeijenstijn:

a) Universitario: la rendición de cuentas

No cabe duda que ha sido la universidad británica —en el ámbito europeo— la que ha estado en el punto de mira de la rendición de cuentas. Como señala M. Trow (1996), la esencia de la rendición de cuentas es la obligación legal —financiera o moral— intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse.

Para bien o para mal, comenta Trow; vivimos en un mundo en el que ya no es suficiente nuestra autoridad para legitimar el trabajo que realizamos en la universidad. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias del mismo y de reflejar con mayor claridad los fines del mismo.

Ahora bien, considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un modelo de rendición de cuentas, por más comprensivo y pertinente que resulte. Las estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superior han forzado al desarrollo un amplio marco de referencia desde el punto de vista de la metodología de evaluación.

b) Extrauniversitario: la mejora de la calidad

El movimiento de la calidad —y sus *gurús*— ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la enseñanza superior. Las llamadas Escuelas de Negocios han sido sus introductoras. El enfoque de la *Gestión de la Calidad Total* (TQM) ha orientado una seria reflexión sobre un enfoque evaluativo cuya finalidad es la mejora continua de la organización-institución. Sin embargo el TQM tiene también sus raíces en movimientos parciales como el del control de calidad o el aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, la institución universitaria con su doble división del *staff* y consiguiente doble tipología de procesos (académicos y administrativos) ha sido terreno abonado para que los gestores profesionales se plantearan introducir en el ámbito de los procesos de su competencia los planteamientos de cualquier organización productiva o de servicios. El problema estriba en si ese tipo de procesos son los nucleres a la naturaleza de la actividad de la institución universitaria... Comencemos nuestra andadura por este territorio.

SISTEMAS DE CALIDAD Y NORMAS ISO 9000: ¿QUÉ PRODUCIMOS?

Dentro del debate y análisis de la calidad emergen los llamados *sistemas de calidad* desde la práctica en las industrias manufactureras. Algunos autores precisan que el tér-

mino correcto sería el de *sistemas de gestión de la calidad*. La razón es que los denominados sistemas de calidad no especifican las exigencias de calidad del *output* o *producto*, sino que enfatizan los requerimientos para la gestión de las actividades relacionadas con la calidad de los procesos de ejecución.

En 1976 la *International Organization for Standardization* inició los trabajos para establecer los estándares de gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad y sistemas de calidad. En 1987 se iniciaban las series ISO 9000. Los antecedentes de los estándares en los sistemas de calidad tienen su origen en el ámbito militar de los USA (American MIL-Q-9858 de 1959) y en Gran Bretaña (la British BS 5750 —ahora BSENISO 9000— tuvo gran influencia en el nacimiento de la ISO 9000).

EL PROCESO DE AUDITORÍA Y CERTIFICACIÓN

La ISO 9000-1 plantea tres cuestiones evaluativas:

- ¿Están definidos los procesos y adecuadamente documentados sus procedimientos?
- ¿Se desarrollan y ejecutan los procesos tal como están documentados?
- ¿Los procesos son efectivos para el logro de los resultados esperados?

El proceso evaluativo del sistema puede llevarse a cabo dentro de la propia organización (*first-party audit*). Una *second-party audit* con frecuencia es hecha por una organización compradora-receptora de productos-servicios. Finalmente, una organización independiente *(third-party audit) certifica* que la organización cumple los requerimientos establecidos por los estándares de calidad (ISO 9000). Esta certificación es *registrada* por la organización y la institución certicada pasa a formar parte del *club selecto de instituciones certificadas por las normas ISO*. Este club tiene sus cuotas de mantenimiento; es decir, la certificación como la *itv*, tiene periodo de caducidad y hay que renovarla periódicamente.

ACREDITACIÓN: LA MODA O EL FUTURO

Es curioso observar la *potencia de seducción* de la imagen de los palabras. El término *acreditación* (the «A-word» como la denomina Westerheijden,1999) es utilizado en algunos sistemas-países para describir el proceso de *certificación* de sistemas de calidad a través de las normas ISO. Igualmente, el término *acreditación* ha sido aplicado al proceso de *examinar* al que otorga la *certificación*. Así, un laboratorio es acreditado como agente de certificación del *ajuste a normas* de fabricantes o proveedores de servicios. En este sentido, la organización acreditada es autorizada a realizar las *auditorías* pertinentes para certificar la adecuación del sistema de calidad a las normas ISO establecidas. en una determinada organización. ¿Cuál es el sentido o significado de la acreditación en el sistema de enseñanza superior?

ACREDITACIÓN, ¿GARANTÍA DE QUÉ?

Producto típico norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales en su gestación. Se entiende por acreditación el proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información, en orden a emitir un juicio público sobre el valor y calidad de la institución o programa, a partir de unos estándares explicitados.

En los U.S.A la acreditación de instituciones de enseñanza superior la realizan 12 agencias (*controladas* por las asociaciones de universidades), con claras consecuencias: SI/NO ser elegibles para el reconocimiento de créditos —movilidad de estudiantes— y acceso a subvenciones. No se cierran administrativamente. La acreditación de programas (*titulaciones* de clara orientación profesional: medicina, magisterio, abogacía, arquitectura, ingeniería,...) la realizan unas 60 agencias controladas por los Colegios Profesionales. Consecuencia de la no acreditación: la no habilitación profesional estatal (según los requisitos de cada Estado) de los titulados.

En nuestro contexto, la acreditación universitaria es uno de esos términos. de marginal importancia, habida cuenta de la acreditación (autorización) *de por vida* que las titulaciones han tenido en las Europa occidental. ¿De qué tipo de de acreditación se está hablando en el *Informe Universidad 2000*? Tal vez de un *nuevo tipo:* «la Agencia —de Acreditación— envía un informe a la Administración y ésta toma la decisión —de cerrar una universidad—».

Los sistemas universitarios de la Europa continental ha tenido *a gala,* como objetivo prioritario, asegurar en cada institucion, facultad o título un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros han sido explicitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos. En el caso concreto de la LRU tendrían que desaparecer, entre otras, las restricciones que incorpora el artículo 3 y que hacen referencia al principio del necesario control estatal de la enseñanza universitaria:

— En la autorización de la creación de las universidades
— A través del modelo o mecanismos de financiación
— De la aprobación de títulos y sus planes de estudio
— Del acceso a la función docente, de su remuneración y del volumen de plantillas
— Del control del acceso del alumnado...

y, consiguientemente, de los mecanismos institucionales diseñados para tal función de control.

Tal vez el problema estribe en que los *mecanismos de aseguramiento de la calidad* previstos no funcionan adecuadamente. Otros países buscan consenso para establecer *Directrices generales* de sus títulos, nosotros hemos de mejorarlas. Otros buscan el establecimiento de un Catálogo Nacional de Títulos, nosotros hemos de evitar que la *prolífica oferta de productos universitarios de formación* confunda al usuario. Otros buscan *sacudirse* el férreo control de ciertos sectores profesionales sobre el volumen de acceso y de egresados, nosotros hemos de *ajustarnos mejor* a las demandas del mercado.

390

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA ACREDITACIÓN EUROPEA: HACIA UN CENTRO EUROPEO PARA *SUBSTANTIAL EQUIVALENCY*

De todos es conocida la problemática que emerge acerca del reconocimiento de títulos y la movilidad profesional entre los diferentes países europeos. Desde una perspectiva de globalización de la Enseñanza Superior aparecen una serie de preguntas clave:

- ¿Merecen ser titulados en (a) los graduados de la universidad (x)?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cuál es el nivel de calidad del título (a) en la universidad (x)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la univeridad (z)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?

De todos es conocido el liderazgo que la VSNU (Asociación de Universidades Holandesas) ha tenido en la década de los noventa (A.I. Vroeijenstijn), junto al CHEPS *(Centro de Estudios sobre Políticas en Educación Superior)* de la Universidad de Maastrich (F. van Vught, F. Westerheijden, entre otros). Ya hace una década F. van Vught (1991) apuntaba la idea de lo inadecuado que sería que para el desarrollo de un sistema europeo de evaluación *(quality assessment)*:

> *... that there should not be only one coordinating agency Quality assessment should not be an activity which becomes the bureaucratic monopoly of some new European higher education agency.*

Vroeijenstijn (1999), parece apuntarse a la idea de su compatriota y preconiza la opción por el modelo U.S.A. proponiendo un sistema de *acreditación múltiple:*

— Diversas agencias con objetivos y estándares diferentes (énfasis académico o profesional, centrada en la enseñanza, investigación o ambas...)
— Libertad de las universidades en eligir la agencia ante la que rendir cuentas
— Una organización internacional sería necesaria para garantizar, a la vez que impulsar, el proceso de creación y desarrollo de la *red de agencias de acreditación europeas* (Centro Europeo para *Substantial Equivalency*)

Ahora bien, Vroeijenstijn (1999) es muy consciente de las condiciones y problemas que supone la europeización de la evaluación-acreditación:

— La responsabilidad primera ha de recaer en las instituciones
— El sistema de evaluación no debe ser impuesto por organismos suprainstitucionales
— El rol de las autoridades es es de facilitar los proceso (alterando los marcos normativos obstaculizadores) e incentivar consecuencias

391

— La lengua de la evaluación (problema de composición de los comités externos) deberá de coincidir, especialmente en la enseñanza, con las lenguas nacionales
— Prejuicios y diferencias culturales serán argumentos en contra de la armonización de programas-titulaciones
— Los marcos jurídicos nacionales se opondrán a reconocimientos externos

Una última puntualización en relación a la actividad acreditadora. La propuesta del ministerio holandés admite que *haya lugar* para la actuación de agencias extranjeras, si bien sus valoraciones no tendrán efectos jurídicos en territorio holandés, sí el posible reconocimiento internacional. En este sentido es curioso observar como el European Consortium of Innovative Universities liderado por la Universidad de Twente, tenga entre sus actividades la *quality assurance, benchmarking and accreditation* (a través del *ECIU Quality Review System*). En idéntica dirección va la Academic Cooperation Association con su *Internationalisation Quality Review* y, como no, en colaboración con la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y su *Institutional Evaluation Programme.*

BENCHMARKING: LO NUEVO-LO ÚLTIMO

Como señala Appleby (1999), la conexión entre el *benchmarking* y la *Total Quality Management* no puede ser ignorada. Para algunos el *benchmarking* no es sino una parte de la *TQM*: el paso del control y aseguramiento de la calidad a la filosofía de la prevención y mejora contínua; es decir, el *benchamarking* como una herramienta de la TQM, como parte de la metodología de los procesos de mejora contínua. Por su parte, Jackson y Lund (2000) afirman que el *benchmarking es fundamentalemente un enfoque de la autoevaluación basada en la idea DEL APRENDER DE OTROS.* En el marco de la enseñanza superior, y más allá del objetivo de mejora aplicado en el mundo empresarial, el interés en el *benchmarking* está en considerarlo como vía de mantener la reputación colectiva del sistema a la vez que se asume su capacidad de autoregulación.

Según Brown (1999) se da una excesiva confusión en el debate sobre *benchmarking*, término con muy diferente uso en el sector industrial que en el de la enseñanza superior. El diccionario *Collins* nos da una doble acepción del término; primero, *a mark one stone post or other permanent feature, at a point the exact elevation and position of which is known and is used as a reference point in surveying,* En la segunda acepción el término es usado, por analogía, *for a criterion by which to measure something - a standard, a reference point.*

Tipos de benchmarking. Camp (1989) propuso la primera y básica taxonomía de *benchmarking:*

— *Interno:* comparación interna de procesos en diferentes departamentos
— *Competitivo:* identifica las diferencias de prácticas con competidores directos
— *Funcional:* las comparaciones se hacen con organizaciones del mismo sector que usan procesos similares.
— *Genérico* Se busca identificar y transferir buenas prácticas innovadoras de una industria-sector a otro.

392

En todos ellos se pone atención en la identificación, observación, medida y aprendizaje de los procesos de las buenas prácticas. Aplleby (1999) considera que los anteriores tipos se encuadran en el *benchmarking de los* ***procesos*** (identifica los beneficios de las mejoras e implica la observación directa de la práctica en otras instituciones como vía de comprensión de la realidad) pero hay otros dos previos: el ***métrico*** (identifica las diferencias de rendimiento *(gaps) a través de indicadores métricos* Las medidas son indicadores para comparar) y el ***diagnóstico*** (identifica las áreas fuertes y débiles de la organización a partir de la comparación de la situación de la organización con un especificado *set* de atributos o factores en un amplio campo de instituciones competidoras). Identificará los procesos que deben ser sometidos a análisis.

Una nota final sobre la actividad del *benchmarking* en la enseñaza universitaria europea. Dos organizaciones, el European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) y, especialmente, la European Foundation for Management Development (EFMD- www.efmd.be), a través de su proyecto desde 1998, *Benchmarking Leadership Development,* han comenzado a marcar el territorio. Incluso, la EFMD tiene menús diferentes según el cliente: desde 1997, su *European Quality Improvement System (EQUIS)* is a pan-European assessment tool and accreditation system. (hasta julio de 1999, 21 centros habían sido acreditados).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Jackson y Lund (2000: 219) resumen así los cuatro **enfoques de la autoevaluación en la enseñanza superior**:

1. *Measurement of the achievement of stated intentions*
   — Interna y orientada a la evaluación del logro de los propósitos, valores. Metas y objetivos explicitados.

2. *Measurement of the adecuacy of functions or processes*
   — Interna y orientada a la evaluación del qué se hace, por qué se hace y cómo se hace, y permite conocer que funciona lo que se hace...

3. *Measurement of the extent of compliance with externally set standards*
   — Evaluación orientada a la comparación de los procesos y resultados internos con definidos criterios externos, especificaciones, códigos de acción o estándares de rendimiento.

4. *Measurement of the extent to which practice matches up to acknowlwdged ^best practice.*
   — Evaluación orientada a la comparación de acciones y resultados internos con reconocidas buenas prácticas. El proceso pretende la identificación y comprensión de las características de las buenas prácticas a fin de poderlas emular.

¿Dónde se sitúa la práctica de la evaluación institucional, tal y como se ha practicado en Europa en la década de los noventa? ¿Hemos de entonar su *adios*? Tal vez sea

aventurado predecir el futuro pero una vez más hemos de afirmar (Rodríguez, 1991) que un sistema de evaluación ha de adecuarse a las características de la realidad del sistema universitario del país. Ha de analizarse la relación entre los sistemas nacionales, sus circunstancias y posibilidades, y la metodología a seguir. El excelente análisis de Kells (1999) de la realidad evaluativa en una treintena de países, ha de servir de marco de referencia para el diseño de sistemas de evaluación a nivel nacional. Entre las propuestas del autor, hay una que ha presidido la experiencia española: *the lower the level of the culture of evaluation in a national system or in an institution, the more importan it is to operate with an experimental learn-by-doing and protected period, before attempting to implement some evaluation schema across the system* (Kells, 1999: 230). ¿Qué ocurrirá a partir de ahora? Que pasen los adivinos y orienten a la comunidad ya que la racionalidad parece brillar por su ausencia en algunas de las voces que se oyen sobre este tema.

REFERENCIAS

Appleby, A. (1999). Benchmarking Theory - A Framework for the Busines World as a Context for its Application in Higher Education. En: H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (Eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education.* London: Kogan Page (pp. 53-69).

Brown, S. (1999). How Can Threshold Standards Assure and Enhance Quality? En: H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (Eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education.* London: Kogan Page (pp. 35-52).

Camp, R.C. (1989). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance* Milwaukee, WI: ASQC Quality Press.

— (1995). *Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices* Milwaukee, WI: ASQC Quality Press.

ISO 9001: (1994). *Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa.* Madrid: AENOR.

Jackson, N. y Lund, H. (2000). Benchmarking for Higher Education: Taking Stock. En: N. Jackson y H. Lund (Eds.) *Benchmarking for Higher Education.* Buckingham: Society for Research into Higher education & Open University Press (pp. 213-225).

Kells, H.R. (1999). National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void. *Higher Education, 38,* 209-232.

Rodríguez, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En: M. De Miguel, J.G. Mora y S. Rodríguez. (Eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).

Trow, M. (1996). On the Accountability of Higher Edecation in the United States. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession.* Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 227-267).

Van Vught, F.A. (1991). Higher Education Quality Assessment in Europe, nexst step. *Creation, 4,* 61-82.

— (1996). The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. En: P.M.A. Maassen y F.A. van Vught (eds.)

Inside Academia. New challenges for the academic profession. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 185-226).

Westerheijden, D.F. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education, 38,* 233-254.

Vroeijenstijn, A.I. (1999). The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 24 (2), 237-247.

395

MESA 2

CONTROVERSIAS ACTUALES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

COORDINADORA: ***Raquel Amaya***

APORTACIONES:

El diagnóstico en las actuales titulaciones de las facultades de educación
N. García Nieto

El tratamiento de los errores en el Diagnóstico en Educación
Ignacio J. Alfaro Rocher

Diagnóstico en orientación profesional: controversias para el avance
Trinidad Donoso

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 143

CONTROVERSIAS ACTUALES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Narciso García
Universidad Complutense de Madrid
Ignacio Alfaro
Universidad de Valencia
Trinidad Donoso
Universidad de Barcelona
Raquel-Amaya Martínez González
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

En esta Mesa sobre Diagnóstico en Educación los ponentes exponen y analizan diversas temáticas que ocupan y preocupan actualmente en esta disciplina. Se tratan aspectos conceptuales desde los que se aborda en parte el objeto de estudio del Diagnóstico en Educación, sus fines, funciones y ámbitos de actuación profesional, fruto de las nuevas necesidades y demandas sociales y educativas. Temáticas asociadas a los métodos, procesos y procedimientos diagnósticos han sido desarrolladas en esta Mesa en conexión con el tratamiento de los errores y su significado en el proceso educativo como elemento de aprendizaje y de desarrollo. Avanzando hacia aspectos vinculados a necesidades y demandas sociales de diagnóstico en educación, se presentan ideas relevantes para el diagnóstico en Orientación Profesional y sus implicaciones prácticas y metodológicas. Se finaliza con un análisis sobre aspectos diferenciales de la formación que reciben los futuros profesionales del diagnóstico en educación de acuerdo con sus titulaciones y Universidades de referencia.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 415-431

EL DIAGNÓSTICO EN LAS ACTUALES TITULACIONES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

N. García Nieto
Universidad Complutense

INTRODUCCIÓN

Nuestra participación en esta *mesa redonda*, pretende:

— Justificar, brevemente, la necesidad de la presencia de la materia de diagnóstico en las diferentes titulaciones de las actuales Facultades de Educción.
— Delimitar y establecer los diferentes campos de actuación diagnóstica propios de cada una de las titulaciones: Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social y Magisterio, manifestando sus aspectos diferenciales.
— Invitar a reflexionar sobre la formación que se está aportando al alumnado actual para ejercer competentemente las funciones diagnósticas propias de su especialidad, señalando algunas de las deficiencias de los actuales planes de estudio al respecto.

En este intento, no es ajeno a nuestra intención, además, delimitar los campos de actividad profesional, en lo que al diagnóstico se refiere, propios de los diferentes titulados egresados de las facultades de educación. Procuramos con ello evitar posibles enfrentamientos y rivalidades en el ejercicio de sus competencias profesionales, afines pero diferentes. Con este propósito hacemos una mera propuesta o esbozo —sólo debe interpretarse como tal— de reparto de los contenidos que integran la totalidad de la disciplina, asignando o distribuyendo, según especialidades, aquellos campos y modalidades de diagnóstico que más propiamente, en nuestra opinión, les corresponde a cada uno. Procuramos, pues, delimitar los posibles contenidos, globales, de la materia proponiendo una posible distribución entre los diferentes programas de cada titulación.

Antes de acometer los objetivos propuestos, consideramos oportuno comenzar por unos prenotandos que deben ser considerados previamente:

En primer lugar, somos muy conscientes de que el concepto de diagnóstico encierra una gran complejidad y polisemia, susceptible de muchos y variados matices, como se desprende de las múltiples definiciones propuestas por diferentes expertos (Brueckner y Bond, 1975; Álvarez Rojo, 1984; Lázaro, 1986; Buisán y Marín, 1987; Pérez Juste, 1990; Gil Fernández, 1991; Bassedas, 1991; García Vidal, 1992; Martínez González, 1993; Doval, 1995; García Nieto, 1999;...). Nosotros, aquí y para la finalidad propuesta, partimos de un concepto de diagnóstico entendido, en general, como aquella disciplina que pretende conocer, de una forma rigurosa, técnica y lo más científica posible, la realidad, compleja, de las diferentes situaciones educativas, tanto escolares como extraescolares, como paso previo para potenciarlas o modificarlas. Lo concebimos, no tanto —y no sólo— centrado en las deficiencias cuanto en los aspectos organizativos, curriculares y técnicos de la educación. Consideramos que tal conocimiento puede constituir un medio valioso para la prevención, la individualización, la mejora y cualificación del proceso educativo, tanto dentro de la escuela como en otro contexto educativo cualquiera: educación social, ámbitos institucionales, sociolaborales, mundo laboral,...

En segundo lugar, deseamos tener presente en este modo de conocer las realidades educativas, las valiosas contribuciones que le han aportado al diagnóstico las diferentes enfoques y corrientes: psicométricas, clínicas, conductuales, ambientalistas, interaccionistas,... Y por lo que al ámbito escolar actual se refiere, destacamos el papel preeminente que han jugado en él las aportaciones provenientes de la psicología cognitiva, sobre todo las de Bruner, 1950; Neisser, 1967; Posner y Mitchell, 1967; Newel y Simon, 1972; Vygotski, 1973; Witkin, 1977; Stemberg, 1978; Feuerstein, 1979 y 1980; Meyers y cols., 1985;...

Ante la realidad pluriforme de la educación, manifestamos la conveniencia de una postura integradora con respecto a los diferentes modelos de diagnóstico, ateniéndonos a las distintas clasificaciones llevadas a cabo por diversos autores (Silva, 1982; Fernández Ballesteros, 1983; Marín y col., 1986; García Vidal y col., 1992; Kirchner y cols., 1998; Marí Molla, 2001; ...). Reconocemos, dependiendo de los diferentes contextos, la viabilidad tanto de los modelos centrados en variables propias del sujeto, los centrados en la situación, como los centrados en las variables persona / situación o interaccionistas. Y, sobre todo, referidos a la escuela, subrayamos aquellos modelos que se centran en la tarea a realizar o proceso de enseñanza aprendizaje, provenientes, sobre todo, de la psicología cognitiva, concretamente, desde el enfoque del procesamiento de la información.

Por tanto, es preciso manifestar que nos estamos refiriendo a una actividad diagnóstica que, en principio, puede valerse tanto de aquellos modelos centrados en las variables personales del sujeto; de los centrados en el contexto o la situación; como de los centrados en ambos, así como en la estructura de los procesos de aprendizaje y desarrollo, independientemente del grado de formalización que cada uno pueda adoptar y de las diferentes modalidades, técnicas y métodos empleados en su ejecución.

Nos merecen una especial consideración los actualmente denominados *enfoques emergentes*, Kirchner y cols. (1998), por cuanto su actualidad y vigencia puedan tener de

controversia, debate y posible proyección de futuro. Sobre todo, damos entrada a aquellas alternativas diagnósticas actuales que pretenden ser operativas y debidamente contextualizadas en el currículum y en el ámbito escolar, procurando dar respuesta las necesidades de los actuales educadores, como puede verse en las propuestas de Haywood (1992), Farr y col. (1994), Fischer (1995),...

Finalmente, otra cuestión previa que parece oportuno plantearse es la consideración del diagnóstico bien como saber autónomo e independiente o como subsidiario de otras ciencias y disciplinas. Cuestión nada fácil de resolver si, por una parte, el diagnóstico supone un sistema complejo de informaciones y relaciones que precisa de la colaboración de diversos expertos (profesores, psicopedagogos, asistentes sociales,...), y por otra, requiere de conocimientos derivados de varias disciplinas: medicina, psicología, pedagogía (Marí, 2001). Particularmente, es de considerar su estrecha relación con la orientación educativa, con la que tradicionalmente se ha concebido como una parte o fase del proceso orientador (Díaz Allué en Gosalbez 1985; Lázaro, 1990; García Nieto, 1990) postura de la que hoy parece querer distanciarse, (Marí, 2001) constituyéndose en saber y quehacer autónomo e independiente, inscribiéndose en una forma peculiar de intervención psicopedagógica. Cada vez más, se concibe al diagnóstico no sólo como base para el tratamiento o intervención, sino tan íntimamente unidos el uno a la otra que ambos se confunden. Todo ello nos llevaría a plantear la cuestión, no resuelta, de si los conceptos de *orientación* e *intervención psicopedagógica* son sinónimos o cual de los dos engloba al otro, como el todo a la parte, Álvarez González y Bisquerra (1997), García Nieto (1999).

Si hacemos esta consideración es porque al constatar, describir y justificar los cometidos del diagnóstico, inevitablemente nos referiremos a la orientación como proceso más amplio en que el diagnóstico recobra todo su sentido, (Díaz Allué en Gosalbez 1985). Desde esta perspectiva, bien puede considerarse el diagnóstico, según situaciones y planteamientos, como una fase o parte de ese proceso o bien como una única realidad en la que, a veces, es difícil diferenciar dónde termina el uno y donde comienza la otra, dado que se diagnostica para intervenir y se interviene desde el conocimiento aportado por el diagnóstico. De tal forma esto es así que, si bien el diagnóstico y la orientación, como disciplinas pueden ser perfectamente separables y cada una goza de su propia identidad, sin embargo, en la práctica profesional van tan unidas que es difícil, en muchos casos, distinguirlas.

En cualquier caso estaríamos haciendo referencia a un campo de saber multiparadigmático y plurimetodológico, Marí Molla (2001), muy sensible a las influencias y aportaciones de otros campos de saberes, así como dependiente y sometido a la servidumbre y limitaciones de otras disciplinas pedagógicas, sobre todo a la orientación educativa, en su vertiente de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, acusando tanto sus posibilidades y avances como sus inconvenientes y perplejidades.

Haremos seguidamente un somero recorrido por los diferentes títulos o especialidades integrados en las actuales facultades de educación constatando y justificando el cometido del diagnóstico en cada uno de ellos, para hacer un contraste entre lo que, a nuestro entender, debería ser y lo que realmente es. Para ello expondremos, muy brevemente, para cada uno de los títulos: *Los destinatarios prioritarios* del diagnóstico; *los*

400

campos de referencia diagnóstica preferentes; *las variables* a diagnosticar dentro de ellos; los *modelos de referencia* más indicados; las *técnicas* más recomendables; el *rol*, preponderante a desempeñar por el «diagnosticador» o profesional que lo lleva a cabo en cada caso; así como algunas otras observaciones de carácter general.

1. EL DIAGNÓSTICO EN AL ÁMBITO DE LA *PSICOPEDAGOGÍA*

No parece este el momento ni ocasión para desentramar la amplia maraña de objetivos, funciones y tareas, de tan diversa índole, que se entrecruzan y mezclan en el que quehacer del psicopedagogo u orientador, (Tennyson y cols., 1989; Gibson y Mitchell, 1995; Sanz Oro, 1995; Sampascual, 1999). Sea suficiente hacer referencia a los cuatro aspectos o campos que, entre otros, parecen más sustantivos y demandan ineludiblemente la presencia del diagnóstico en el ámbito de la psicopedagogía:

1.1. El diagnóstico en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Es un dato de evidencia diaria que el aprendizaje escolar entraña siempre algún grado de dificultad que, muy frecuentemente, presenta disfunciones y una problemática compleja y variada. Una buena muestra de esta realidad es el amplio número de fracasos escolares que, desgraciadamente, ensombrecen a nuestra actual escuela. Pero no nos referimos aquí, intencionadamente, a las dificultades de aprendizaje a las que, muy frecuente y lamentablemente, se ha circunscrito el diagnóstico. No se trata, en la actualidad, tanto de descubrir anomalías cuanto de detectar, conocer, apoyar y mejorar los procesos de enseñar y de aprender, recobrando en tal caso el diagnóstico un cariz un tanto exigente, complicado y dificultoso, entendiéndolo, en este sentido con De la Orden y cols. (1994), como «*la evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen en el funcionamiento de los aprendizajes con la intención de determinar el patrón cognitivo y el grado de destreza de los alumnos en relación con sus competencias conductuales*».

Se trata, pues, de conocer y adentrarse en las estructuras mentales y en el funcionamiento cognitivo de los alumnos, de los que ya no interesa tanto conocer su inteligencia o nivel aptitudinal, cuanto saber de qué manera pueden aprender más exitosamente o esquivar posibles inconvenientes e, incluso, potenciar su desarrollo intelectual. Más aún, se trata de enriquecer esos procesos mediante la asimilación de unas adecuadas estrategias de pensamiento e, incluso, procurando una modificabilidad estructural cognitiva.

Esta nueva visión del diagnóstico trata de determinar cuáles son las competencias que configuran la «*arquitectura*» de las diferentes áreas de aprendizaje, tratando de descubrir las relaciones existentes entre los diversos componentes de un determinado dominio y su proceso de adquisición, así como la posible aplicación de los conocimientos a un campo específico de actividad escolar. Desde esta perspectiva, un objetivo del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado, actividad harto complicada, habida cuenta

401

de la amplitud y complejidad de estas estrategias de aprendizaje, como ponen de manifiesto las diversas clasificaciones que diferentes autores vienen realizando desde hace algunas décadas (Danserau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Zimmerman y Plamer, 1988; Jones, 1986; Derry y Murphy, 1986; Beltrán, 1987, 1993 y 2000; Chipman y cols. 1985; Segal y cols. 1985; Cano y Justicia, 1988; Bernad, 1990; Román, 1991; Monereo, 1991; Hernández y García, 1988 y 1991).

Desde este punto de vista, el diagnóstico será un medio de detección y conocimiento de las habilidades cognitivas para el aprendizaje; de las metacognitivas para aprender a aprender; de la adquisición de unas adecuadas estrategias de aprendizaje; de los procesos de comprensión; de los diferentes estilos de aprendizaje,...Todo ello considerado como un tipo de asesoramiento, a profesores y alumnos, contemplado desde una perspectiva estrictamente curricular en la que se viene haciendo, actualmente y justificadamente, una reiterada insistencia (Gerstein y Lichtman, 1990; Gysbers, 1990; MEC, 1990; Grau, 1994; Gysbers y Gerderson, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Sánchez y Torres, 1997; Álvarez y Soler, 1996; Delgado y cols., 1997; Santiuste y Beltrán, 1998).

1.2. El diagnóstico en el «*tratamiento de la diversidad*»

La diversidad es un hecho incuestionable cuya constatación más elemental puede demostrarse con sólo mirar la realidad humana en cualquiera de sus múltiples manifestaciones: políticas, religiosas, ideológicas, culturales, étnicas, aptitudinales, motivacionales,... La atención a la diversidad es uno de los tópicos a los que más atención se le está prestando en el actual ámbito educativo (Maher y Zins, 1989; Sobrado, 1990; Gómez Castro y Ortega, 1991; Miras, 1998; Álvarez Pérez y col., 1999; ...) y uno de los grandes objetivos y retos de la escuela actual que exige un currículum plural, abierto y diversificado, capaz de adecuase a la realidad de cada alumno, poniendo en juego diferentes medidas en su abordaje. Pero para intervenir adecuadamente sobre esta diversidad es preciso, previamente, constatarla, así como conocer su origen, amplitud, manifestaciones, repercusiones educativas,... Ningún otro medio como el diagnóstico para detectar esta diferenciación humana, apoyando en él los tratamientos oportunos, derivados del análisis de cada situación y basados sobre las certezas previamente contrastradas en cada caso o alumno en concreto.

Hablar hoy de diversidad humana o de alumnado en la escuela actual es hacerlo teniendo en cuanta que se trata de afrontar un problema, de máxima envergadura, que no es otro que el de conciliar y armonizar la comprensividad con la diversidad. Esto es, tener en cuenta las peculiaridades que definen a cada alumno o grupo de alumnos, así como la posible problemática a prevenir o tratar en cada cual. Precisamente porque el problema es grande no se han de escatimar medios y el diagnóstico es fundamental y decisivo para constatar y valorar tanto las raíces como las connotaciones y consecuencias de esta diversidad procurando diseñar medidas idóneas de tratamiento. Ahora bien, no es posible afrontar o articular estas medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, sin partir del conocimiento o diagnóstico de la situación que se desea resolver: Adaptaciones curriculares, programas de diversificación y

de garantía social exigen la presencia de un diagnóstico previo que valore y detecte los orígenes y causas que motivan el problema, así como las pautas más eficaces y realistas de intervención.

1.3. Atención a alumnos con necesidades educativas específicas

Aunque, como ya hemos señalado, no debe ser prioritario para el diagnóstico el sujeto deficitario, atípico o problemático, sin embargo, dentro de la atención a la diversidad, antes mencionada, los alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente los que acusan dificultades de aprendizaje son una población escolar importante y específica dentro de ella, a la que la intervención psicopedagógica debe prestar una máxima atención a efectos de diagnóstico y tratamiento. Hasta tal punto esto ha sido así en el pasado que reiteradamente se denuncia el haber restringido el diagnóstico a este campo, concepción hoy unánimemente superada. Sin embargo, ahí sigue estando inevitablemente presente como necesidad imperante esa cruda realidad en los centros de integración, los centros específicos de educación especial, los alumnos de bajo rendimiento, los que precisan de apoyo, refuerzo o reeducación, etc.

El diagnóstico en este ámbito deberá ser referido, por una parte, a los alumnos de educación especial; y por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje. En el primer caso, se presentan unas peculiaridades que requieren de un modelo de diagnóstico de tipo clínico; y en el segundo, más bien, debe apoyarse en modelos instruccionales y, sobre todo, en los derivados de la psicología cognitiva. En ambos casos el diagnóstico debe ser una contribución y un apoyo para definir el tipo de intervención que sea más oportuna.

1.4. Orientación profesional y personal del alumnado

Otro de los ámbitos que requieren de la presencia del diagnóstico, en el ámbito de la psicopedagogía, es el referido a la *orientación profesional* del alumno, a la que le corresponden cuatro cometidos fundamentalmente implicados en ella: El conocimiento del *sujeto* que elige; *el campo* susceptible de ser elegido; *las circunstancias* en que se debe realizar la elección; y *el proceso* y *técnicas* o *modo* con que ésta se lleva a cabo. La contribución que se le solicita al diagnóstico en este complejo proceso, tiene como cometidos específicos los siguientes:

- Proporcionar o consolidar un autoconocimiento al alumno —*sujeto de la elección*— en cuanto a su personalidad, aptitudes, motivaciones, intereses y preferencias profesionales,... Con el fin de aportarle una toma de conciencia, realista y lo más objetiva posible, sobre sí mismo, para poder llevar a cabo opciones adecuadas a sus posibilidades reales.
- Analizar las circunstancias, concretas de la realidad sociolaboral inmediata, para facilitar el transito a la vida activa o procurar la inserción laboral, teniendo en cuenta las contingencias concretas, de lugar y tiempo, en cuanto a la oferta y demanda del mercado de trabajo.

— Ajuste del sujeto o adecuación al puesto del trabajo elegido o conseguido, procurando la flexibilidad necesaria y adaptación personal a los cambios y circunstancias, con frecuencia dinámicas —reciclaje, reconversión, actualización, formación permanente— que caracterizan hoy el mercado laboral y los puestos de trabajo

Una mención especial merece el diagnóstico referido a la *orientación personal*. En ella se dan cita una amplia serie de circunstancias que envuelven a la personalidad del alumno que, además de ser un estudiante que se prepara para una profesión, es un sujeto inmerso en un proceso de crecimiento, pasando por momentos evolutivos complicados —pubertad, adolescencia, juventud—, que, además, pertenece a una familia, es miembro de diferentes grupos de pares, es un sujeto que se ha de adaptar a una sociedad a la que pertenece y de la que forma parte, etc. Todo ello suele generar no pocos problemas de máxima transcendencia y, actualmente, frecuentes preocupaciones y alarmas familiares y sociales.

El diagnóstico, en este ámbito personal, debe contribuir a:

— Proporcionar un adecuado autoconcepto, autoestima y autoimagen, capaz de ofrecer un conveniente grado de desarrollo de su identidad personal.
— Situar al sujeto en trance de equilibrio y armonía, procurando ir conquistando una personalidad coherente, rica y madura. Con capacidad para asumir los valores cívicos que hagan de él un sujeto libre y responsable en una sociedad plural y un tanto deshumanizada.
— Detectar y afrontar las dificultades que puedan surgir, provenientes de los ámbitos académico, familiar, social,... con el fin de abordarlos en su justa medida y sin correr riesgos innecesarios que puedan conllevar consecuencias indeseables y repercusiones negativas para el futuro.

En síntesis, según la pluralidad de los cuatro campos, sintéticamente mencionados, no es fácil preparar al profesional de la psicopedagogía en el dominio de un tipo diagnóstico que debe ser un medio para mejorar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje; contribuir a identificar y definir los rasgos específicos de la diversidad del alumnado; solventar o paliar, hasta donde sea posible, las dificultades de aprendizaje, con frecuencia harto complicadas y profundas; favorecer una toma de decisiones personales y profesionales, objetiva y realista, en un momento social de no fácil comprensión, como el que nos brinda la realidad actual. Para ello se van a necesitar una gran pluralidad de métodos, técnicas e instrumentos, así como marcos referentes de actuación que sólo pueden dominarse con una sólida y amplia preparación profesional.

La modalidad o tipo de diagnóstico en este ámbito de la psicopedagogía, vendrá determinado y deberá ir en consonancia con los diferentes Modelos de Intervención: *Clínico, de consulta, por programas, mixtos, psicopedagógico*, (Rodríguez Espinar y cols., 1993; Álvarez González y col. 1995; Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; López Urquizar y col., 1999; Sampascual y cols., 1999; ...). De la misma manera, para responder a los nuevos planteamientos del diagnóstico, dentro de una concepción del aprendizaje sig-

404

nificativo y constructivista, como el que se nos recomienda, los instrumentos o tests tradicionales son muy limitados e insuficientes y deberán ser completados o suplidos por otro tipo de pruebas capaces de centrarse en los conceptos claves de un área de aprendizaje, así como en los mecanismos intelectuales subyacentes necesarios para su dominio u ejecución. Parecen prometedoras al respecto las contribuciones del enfoque del «*Autenthic assessment*», Fischer (1995), o el «*Partial credit model*», Masters (1982), el «*Generalized partial model*», Muraki (1992), «*Portfolio and performance assessment*», Farr y col. (1994). No dudamos que algún otro miembro de esta mesa abordará y se detendrá, más detenidamente, estos aspectos.

2. EL DIAGNÓSTICO EN AL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA

A tono con el currículum universitario actual, dos son, entre otros y sobre todo, los grandes campos de actuación del pedagogo correspondientes con sus dos respectivas especializaciones: *Organización y gestión de la educación*, y *Pedagogía Social y Laboral*. No resulta fácil trazar un perfil preciso de la figura del actual pedagogo que, actualmente, queda un poco difusa y no exenta de una cierta indefinición, tanto por exceso de campos posibles de actuación, como por defecto en su concreción o delimitación.

En cualquier caso, concebimos al pedagogo como un experto en el diseño, organización y gestión de sistemas educativos, así como un técnico, cualificado, especialista en la elaboración, aplicación y evaluación de programas formativos de intervención en el ámbito sociolaboral de empresas y organizaciones. Lo que nos lleva a perfilar su actividad profesional en dos campos fundamentales aunque no exclusivos: Por una parte, el de la organización y gestión de la educación; y por otra, el de la intervención en diferentes organizaciones y contextos sociocomunitarios.

2.1. El diagnóstico en el campo de la *Organización y Gestión de la Educación*

Desde esta perspectiva, se pretende formar al pedagogo para que sea un experto en la configuración, diseño y propuesta de unos curricula que intenten dar respuesta, por una parte, a las plurales necesidades del alumnado; y por otra, que conecten la escuela con la vida y la sociedad actuales, a través de programas y metodologías apropiadas a la realidad educativa contemporánea. Ha de disponer, pues, de conocimientos y de las necesarias bases organizativas y estructurales dentro de las cuales se garantice una educación de calidad.

Los curricula actuales, cada vez más, son plurales, abiertos y diversificados no siendo posible que los alumnos hagan opciones oportunas si no existe previamente un análisis, conocimiento o diagnóstico en virtud del cual se fundamenten y realicen tales alternativas. La diversificación curricular exige una serie de medidas de atención a la diversidad del alumnado que no pueden ser adecuadas si no van precedidas de un análisis o diagnóstico de necesidades contextuales y socioambiantales, serio y riguroso. Este tipo de diagnóstico se sitúa más próximo a la *evaluación de necesidades* y la *evaluación de programas, centros* y *profesores*, aunque estrictamente no sea un quehacer exclusivo del pedagogo, sino que deba compartir con otros profesionales, como psico-

pedagogos, educadores sociales y otros profesionales y técnicos de la educación que no son ajenos a los contextos sociocomunitarios y de las organizaciones. Los componentes programáticos, organizativos y estructurales, serán los campos preferentes de evaluación y diagnóstico: Diseño de programas, niveles de rendimiento, metodología, clima organizacional, liderazgo, planificación y organigrama, etc. serán algunas de las variables diagnósticas más relevantes a tener en consideración.

La escuela, actualmente, no puede ser ajena ni estar cerrada a los grandes problemas de la sociedad actual que requieren unos tratamientos o medidas, fundamentalmente educativas como único remedio más eficaz. Así la drogadicción, el sida, el consumo de tabaco y alcohol, la delincuencia,...o se resuelven con programas escolares bien concebidos, desarrollados y evaluados, como medio de prevención de tales problemas a través de medidas educativas o, de lo contrario, las medidas policiales, judiciales, represivas,... serán claramente insuficientes. Como base para este tipo de intervenciones, será preciso alguna modalidad de diagnóstico, capaz de evaluar y estimar qué necesidades tiene la actual población escolar, cuál es su magnitud y trascendencia, cómo poder afrontarlos, con qué modalidades de tratamiento intentar resolverlos.

2.2. El diagnóstico en la Pedagogía Social y Laboral

Por lo que se refiere a esta vertiente de la *Pedagogía Social*, será preciso insistir en el decisivo papel que puede jugar el diagnóstico en la atención a poblaciones específicas como: grupos de marginación, reclusos, etnias desfavorecidas social y culturalmente, tercera edad, educación hospitalaria... Por no referirnos al papel que puede jugar el diagnóstico como paso previo a la confección de programas de interculturalidad, inmersión sociolingüística, integración escolar, etc.

Por otra parte, desde la perspectiva de la *Pedagogía Laboral*, la educación, fuera de los límites de la escuela y de los sistemas educativos reglados, lleva consigo emparejada una actividad educativa dentro del mundo laboral y de la empresa, concretamente, en los denominados departamentos de los recursos humanos, una tarea de formación permanente, actualización y reciclado —a veces reconversión— de las plantillas y mandos intermedios. Cualquier empresa que se precie hoy de ser competitiva y actualizada, no puede prescindir de un departamento de recursos humanos, de formación y adaptación de sus plantillas a los nuevos aires que marcan los tiempos actuales. La intervención en contextos comunitarios y en las organizaciones e instituciones puede ser una buena base para llevar a cabo esta tarea, pero no será eficaz y bien planteada si no parte de una actividad previa de diagnóstico sobre la que asentar las formas de tratamiento o tipos de intervención más adecuadas a cada situación dependiendo de sus circunstancias concretas y de la especificidad de sus demandas.

En síntesis, el diagnóstico en el ámbito de la Pedagogía, deberá prestar atención a aquellas variables organizacionales, laborables y ocupacionales, apoyándo, fundamentalmente, en los denominados modelos de intervención sociocomunitarios, ecológicos y tecnológicos, (Bisquerra y cols. 1998; Vélaz, 1999; ...) Requerirá, para ello, tanto la aplicación de técnicas cuantitativas como cualitativas e instrumentos de referencia,

sobre todo, criterial. Puede estar especialmente indicado el uso de la observación, las entrevistas, el análisis de documentos, etc., como medios de conocimiento y comprensión de la realidad para afrontarla según convenga.

3. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La escuela, como es bien sabido, no agota, ni mucho menos, toda la realidad educativa. La educación presenta otras necesidades y perspectivas que van más allá de cualquier sistema formal y reglado de enseñanza. Cada vez más, se considera a la educación como un proceso que no termina en la infancia o en la adolescencia y la juventud, sino que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. La escuela puede ser un primer punto de arranque educativo, todo lo importante que se quiera, pero en cualquier caso insuficiente. La educación social viene a completar, adaptar y, con frecuencia a suplir, lo que la escuela no hizo o no pudo hacer con algunos , numerosos y significativos grupos de individuos. Por lo que consideramos acertada, al respecto, la opinión de Balsells (1998) cuando afirma que «*el educador social se viene definiendo como aquel profesional de la educación que se dedica a intervenir en procesos de inadaptación social, marginación y de situaciones de riesgo social, dado que dicha inadaptación se concibe como una interacción inadecuada del sujeto con el medio, situando su génesis en un proceso de aprendizaje*».

En nuestra opinión, desde el ámbito de la Educación Social, se debe prestar atención prioritaria a la promoción humana, mediante la educación y la cultura, de grupos sociales desprotegidos o desfavorecidos desde el punto de vista social, económico y educativo, que deben ser un objetivo fundamental de atención por parte de la sociedad, a través de medidas, entre otras, educativas. Sus campos de atención preferente:

— ***Inserción sociocomunitaria de grupos*** o etnias específicos, (inmigrantes, refugiados, acogidos,...). La educación puede constituir un medio de paliar diferencias, costumbres, actitudes, formas de vida, asimilación de valores,... y la cultura común, conocida y compartida, puede ser un buen medio para allanar caminos, tender puentes y eliminar barreras sociales.
— ***Intervención educativa o recuperación de grupos marginales o de alto riesgo***: Drogadictos, delincuentes, inadaptados, residentes en centros de acogida, prostitución, personas maltratadas...
— ***Colectivos culturalmente promocionables y de reciclaje***, (tercera edad, amas de casa, grupos de ocio y tiempo libre,...). Aquellos que o no tuvieron oportunidades educativas adecuadas o desean mejorar y ampliar las que ya tuvieron o, simplemente, readaptarse a nuevas formas de vida, a tono con sus nuevas circunstancias y necesidades.

Todo este complejo, y un tanto indefinido, campo de actuación educativa es tan plural como difícil de aquilatar y definir. Pero en su tratamiento educativo requiere siempre de un diagnóstico de necesidades capaz de detectar las condiciones de partida para poder establecer objetivos de llegada. Independientemente de las frecuentes con-

notaciones de tipo clínico que este diagnóstico suele presentar —y que deben ser atendidas por otros profesionales, como: médicos, psiquiatras, psicólogos clínicos, terapeutas, etc...— precisan, en su faceta educativa, de algún tipo de diagnóstico peculiar, previo a cualquier intervención educativa o programa de actuación, algunos de cuyos rasgos más frecuentes son: Por su modalidad, un diagnóstico individual, grupal o familiar. Por su intencionalidad, preventivo y curativo. Por su finalidad, potenciador y de desarrollo. Por el contexto en que frecuentemente tiene lugar, sociocomunitario y ecológico.

Es verdad que para llevar a cabo una tarea diagnóstica adecuada, en el ámbito de la educación social, se va a necesitar, muy frecuentemente, una labor conjunta y colaborativa de varios profesionales: médicos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales,... Sin embargo, la contribución específica del educador social residiría, sobre todo, en un tipo que podria denominarse como de *sociodiagnóstico* en el que se tuvieran presentes las variables sociodemográficas, familiares, de grupo, cultura,... que, para bien o para mal, son influyentes para la promoción y la reinserción social, sin las cuales no es posible acceder a la comprensión de los problemas que en este campo se generan.

Dos serían, en síntesis, las connotaciones más destacables del diagnóstico en Educación Social, globalmente considerado: Por una parte, este profesional tiene que colaborar con otros profesionales que llevan a cabo con estas poblaciones, diagnósticos específicos —médicos, psicólogos, psiquiatras,...— y para los que el educador social puede ser una fuente de información fundamental para acceder a los problemas; por otra parte, se debe poner en juego esa faceta, antes apuntada, de la conveniencia de un sociodiagnóstico, dado que estas personas suelen vivir en grupos o asociaciones donde las interacciones grupales son decisivas para proporcionar climas de convivencia sanos o enfermizos, con claras repercusiones que pueden condicionar su evolución y desarrollo. Determinar la magnitud de estas interacciones grupales y sociorrelacionales, así como sus componentes de liderazgo, participación, comunicación y convivencia, será una responsabilidad exigible al diagnóstico de amplio alcance; de no pequeñas dificultades y grandes exigencias que deberá asumir el educador social, en primer lugar, para evitar problemas de convivencia y relación grupal; y también para liberar, potenciar y desarrollar aquellas fuerzas saludables capaces de beneficiar a un grupo o a una institución.

El diagnóstico que precisa este profesional requerirá, sobre todo, de los conocidos como modelos de orientación e intervención *sociocomunitarios, ecológicos y socio-psicopedagógicos,* sin olvidar los de *consulta.* Se servirá preferentemente de referentes e instrumentos cualitativos: cuestionarios, encuestas, entrevista, observación, técnicas sociométricas, escalas de integración y adaptación social, recopilación de datos biográficos, automanifestaciones y autoinformes,...

Es importante considerar que el rol a encarnar por este profesional, en cuanto a la realización de actividades diagnósticas se refiere, es un rol un tanto informal y muy abierto a una estrecha colaboración con otros profesionales. Muy frecuentemente, deberá desviar pacientes a otros especialistas, pero en cualquier caso, se requerirá de la presencia del educador social como fuente de información imprescindible para la realización formal del diagnóstico y, también, como aplicador o destinatario de las pautas

de tratamiento derivadas de él. En cualquier caso, deberá ser un profesional con capacidad de sensibilidad para la observación y comprensión de los problemas humanos que suelen aflorar en el ámbito de cualquier profesión de ayuda, como lo es la del educador social.

4. EL DIAGNÓSTICO EN EL ÁMBITO DEL MAGISTERIO

Nuestro actual marco educativo concibe la tarea docente inseparablemente unida a la condición de educador. El quehacer del maestro no termina con enseñar unos programas y con la transmisión de una cultura que, por interesante que pueda ser, no es el único cometido exigible a un maestro. En la actual figura del maestro se han perdido unos roles, propios del pasado, y se van consolidando otros, no sin que esto suponga un cierto malestar. Así, podemos comprobar cómo se ha pasado del maestro que enseña al alumno que aprende; del maestro única fuente del saber al imperio de los actuales medios de comunicación; del maestro poseedor de la sabiduría y la madurez, al experto programador y evaluador de aprendizajes;... Sin embargo, han parecido una nuevas dimensiones, en nuestra opinión nada desaprovechables, que potencian, realzan y dignifican la figura del maestro: a su competencia y buen hacer se le confían tareas y funciones altamente importantes como:

— Diseñar, organizar, adaptar y seleccionar contenidos y programas.
— Articular la optatividad y opcionalidad del alumnado poniendo a cada uno en situación de elegir prudente y realistamente
— Evaluar logros de diferente tipo y alcance: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales
— Participar y colaborar en la elaboración del proyecto educativo y curricular del centro
— Contribuir a dar respuesta a las necesidades emanadas de la diversidad del alumnado
— Reflexionar, investigar y mejorar los procesos educativos.
— Diseñar y aplicar programas capaces de lograr en los alumnos un aprendizaje constructivo, significativo y funcional
— Finalmente, —y es donde deseábamos llegar— ser un *agente activo de la orientación personal, académica y profesional* del alumnado.

Es, precisamente, en esta última afirmación en la que más nítidamente se justifica la dimensión tutorial y orientadora, imposible de llevar a la práctica desligada de algún tipo de actividad diagnóstica, más o menos formalizada, como exige cualquier proceso orientador. Ello nos lleva a la consideración de que las tareas de diagnóstico le atañen al maestro, directa o indirectamente, desde su condición de educador, al menos de una triple forma:

— **Es un agente de la orientación-diagnóstico,** en la parte que le corresponde, como la tutoría que, para que sea eficaz, debe estar estrechamente ligada al

departamento de orientación. El maestro debe ser quien lleve a cabo el Plan de Acción Tutorial con el grupo de sus alumnos. Función orientadora fundamental, imprescindible y necesaria.

— **Es un destinatario de la orientación-diagnóstico:** Los técnicos y especialistas —psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, orientadores...— asesoran y ponen en manos del maestro aquellos programas, aquellas medidas y recursos, aquel asesoramiento que respalde y justifique la acción orientadora del maestro. En el denominado *modelo de consulta* pueden encontrar los maestros un apoyo para cumplir con rigor su tarea. Sobre todo, en lo que se refiera a casos problemáticos o de especial dificultad.

— **Es un ejecutor y colaborador de la intervención psicopedagógica emanada del diagnóstico**: Para que la orientación cuente con un mínimum de eficacia, supone la implicación de todos los agentes educativos, entre los que recobra un papel muy especial el profesor tutor. El maestro es un elemento clave al servicio de la orientación y diagnóstico, contribuyendo con su experiencia, con el conocimiento vivencial que le aporta el trato diario con los alumnos, para dar y recibir sugerencias, diseñar y aplicar programas de orientación, realizar adaptaciones curriculares,...

Las siete especialidades de los actuales títulos de magisterio son un buen indicador de la variedad y riqueza de matices en que la profesión del maestro pueden concretarse. Sin embargo, todos ellos cuentan con una base de formación curricular común y a todas ellas les corresponde, para llevar a cabo su tarea, un conocimiento del alumno en cuanto a capacidades, habilidades, destrezas; un conocimiento del contexto familiar y social; un conocimiento de las formas o medios de intervención. En todo ello se encuentran presentes reminiscencias de lo que ya hemos expuesto al referirnos al ámbito de la psicopedagogía en la que el especialista desempeña unos cometidos específicos pero el maestro es quien trabaja, a pie de obra, teniendo mucho en común y colaboración con él.

En el denominado *modelo de consulta*, Bisquerra y cols. (1998), Vélaz (1999), López Urquizar y col. (1999),... encontrará el maestro su mejor apoyo para llevar a cabo las funciones de orientación y diagnóstico en que está implicado. Los campos a los que ha de contribuir son semejantes y coincidentes con los señalados, con anterioridad, para el psicopedagogo: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad, los alumnos con necesidades educativas especiales, y la orientación académica y profesional del alumno. Si bien es de recordar que el protagonismo principal en el diagnóstico del alumnado lo llevá el especialista o psicopedagogo orientador, sin embargo éste encontrará en el maestro su mejor y más imprescindible colaborador, aportando el conocimiento que posee de los alumnos por la vida en común y la experiencia diaria de la clase. De manera que si no se puede afirmar que al maestro le competa, estricta y propiamente, la función del diagnóstico entendida formalmente, sin embargo, sí forma parte y colabora en este quehacer, de tal manera que no es posible hablar de un diagnóstico curricular y una evaluación psicopedagógica, sin la presencia y colaboración del maestro.

CUADRO 1

SÍNTESIS COMPARATIVA DE ALGUNOS DE LOS ASPECTOS, COMUNES Y DIFERENCIALES, DEL DIAGNÓSTICO EN LOS DIFERENTES TÍTULOS IMPARTIDOS EN LAS ACTUALES FACULTADES DE EDUCACIÓN

Titulación	Destinatarios	Campos	Variables de Diagnóstico	Modelos de Referencia	Técnicas e Instrumentos	Profesional / Rol/	Otros
PSICOPE-DAGOGÍA	Prioritariamente: Alumnos y Centros de enseñanza reglada	Aprendizaje Atención a la diversidad A.N.E.E. Orientación: Personal, familiar y profesional	Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares	Psicopedagógico Cognitivos Rasgos y factores Conductuales Clínico (excepcionalmt.)	Cuantitativas y cualitativas Psicométricas Conductuales Potencial aprendizaje ... Instrumentos: Estandarizados y No estandarizados	Psicopedagogo Ejecutor y realizador con la colaboración de otros profesionales, p.e. maestros,...	Puede adoptar las modalidades de: —individual —grupal —global —analítico
PEDAGOGÍA	Instituciones educativas Organizaciones socioeducativas Empresa	Organizacional Sociolaboral Promoción y selección de personal	Organizativas Laborales Ocupacionales	Sociocomunitario Psicopedagógico Evaluativos	Muy frecuentemente de elaboración propia y de referencia criterial. Cuestionarios, escalas, entrevista,...	Pedagogo, (frecuentemente con el apoyo de otros profesionales)	Con un matiz evaluativo Evaluación de necesidades y programas, centros, profesores, clima, etc.
EDUCACIÓN SOCIAL	Colectivos desfavorecidos Grupos de riesgo Poblaciones en desventaja sociocultural	Promoción cultural Adaptación social Integración social	Grupales Interrelacionales Sociopromocionales	Sociocomunitarios Ecológicos Sociopsicope-dagógicos.	Cualitativas (fundmt.) Sociométricas. Entrevista, encuesta, Cuestionarios Estudios de campo	Educador social (En colaboración con otros profesionales)	Derivación frecuente hacia otros profesionales
MAGISTERIO	Alumnos de Educ. Infantil Alumnos de Educ. Primaria	Aprendizaje Atención a la Diversidad A.N.E.E. Orientación: Profesional, familiar y personal	Personales (internas al sujeto) Ambientales (externas al sujeto) Curriculares Familiares	Psicopedagógico Cognitivo Conductual Consulta	Cualitativas: Observación Entrevista Encuesta Cuestionario Análisis de tareas	Maestro en colaboración con psicopedagogo y otros profesionales	—Fuente de información para el diagnóstico. —Destinatario del diagnóstico. —Aplicador de la puesta en práctica del diagnóstico

Hasta aquí hemos intentado realizar un breve recorrido por los diferentes títulos que se imparten en las actuales facultades de educación, justificando la conveniencia así como haciendo una pequeña descripción de algunas de las peculiaridades y exigencias que en cada uno presenta el diagnóstico. Hemos constatado y analizado algunos de los rasgos comunes del diagnóstico en los diferentes títulos pues, como no puede ser por menos, a todos les unifica su matiz educativo, dada su pertenencia al campo de la educación. Pero, también, hemos subrayado los aspectos que consideramos más propios y peculiares de cada uno, porque si es cierto que a todos les une la educación, no es menos verdad que ésta es diferente según los contextos y campos en los que puede concretarse y aplicarse.

En este breve recorrido hemos hecho referencia a las siguientes variables: *Los destinatarios específicos* del diagnóstico; *sus campos de actuación prioritarios* en cada uno; algunas de *las variables de análisis y verificación* más características; *los principales modelos de referencia* más apropiados; *las técnicas preferentes* a utilizar en cada uno; *y el rol* a desempeñar por el profesional o titulado de cada campo concreto. De todo ello, como una inicial y mera propuesta, abierta al debate, se deja constancia, sintética, en el cuadro que se adjunta.

5. LAS DISCIPLINAS DE DIAGNÓSTICO EN LOS ACTUALES PLANES DE ESTUDIO

Creemos haber constatado y justificado, aunque sólo sea elementalmente, tanto los campos propios como los aspectos diferenciales del diagnóstico en los diferentes títulos que se imparten en la las actuales facultades de educación. Deseamos haber puesto de manifiesto su importancia y relevancia tanto en el ámbito de la Pedagogía y la Psicopedagogía, como en la Educación Social y el Magisterio. Nos restaría ahora comprobar cómo se está formando hoy, en las facultades, a los actuales alumnos —futuros profesionales mañana—, para las funciones y tareas de diagnóstico que han de desempeñar en sus correspondientes ámbitos de actuación. Sería interesante analizar la formación que están recibiendo actualmente y la idoneidad de los actuales planes de estudios con que se les está formando. Sería conveniente, también, hacer un contraste entre lo que teóricamente es deseable y lo que la cruda realidad nos ofrece. Es decir, cómo se contemplan las materias de diagnóstico en los actuales planes de estudio, cuál es su situación actual y cómo sería deseable que fuera.

Sea suficiente avanzar al respecto, como única y elemental observación, que la presencia de la materia de diagnóstico en los actuales planes de estudio es tan escasa como lamentable. Sólo existe como materia troncal la asignatura de «*Diagnóstico en Educación*», en el título de psicopedagogía, estando totalmente ausente esta condición de troncalidad en el resto de los títulos. Es lamentable y denunciable que tanto en los títulos de Pedagogía como en los de Magisterio y Educación Social no se encuentren ni la *orientación* ni el *diagnóstico* como materias troncales, lo que supone una abierta contradicción y desconexión con el pensar y sentir de la actual realidad educativa, emanada de la actual normativa que concibe estas materias como un medio de calidad educativa (LOGSE, Art. 55) o como un elemento de individualización y atención a la diversidad de los alumnos (MEC, 1992).

Pero esta insuficiencia, aun siendo, de suyo y en sí, grave, no es el único mal que aqueja a estas disciplinas en los actuales planes de estudio. Podría haberse remediado parcialmente este mal si, al menos, las diferentes universidades las hubieran considerado como materias obligatorias, cosa que en muchas de ellas no ha sucedido. Tal y como se puso de manifiesto en el Seminario de AIDIPE, celebrado en Murcia en el mes de septiembre de 2000, no es raro encontrarse con universidades en las que las materias de orientación y diagnóstico se han visto reducidas, en el mejor de los casos, a unas pocas asignaturas optativas. En algunas universidades, en los títulos de Pedagogía y Magisterio no existe ninguna materia obligatoria relacionada ni con la orientación ni con el diagnóstico.

Sería oportuno que entre los diferentes profesores interesados en el tema, muchos de ellos aquí presentes, se entablara un debate al respecto. Por nuestra parte, estaríamos encantados de haber añadido algunas consideraciones en este momento, pero razones de espacio y tiempo nos lo impiden. Prometemos volver sobre el tema y hacer este contraste cuando la ocasión nos lo permita. La presencia de numerosos compañeros y expertos implicados en este tema, presentes en este congreso de AIDIPE, puede ser una buena ocasión y primer paso para plantear el problema en toda su profundidad. Al mencionarlo aquí, he intentando ser fiel al encargo recibido del grupo de trabajo —o mesa dedicada al tema del diagnóstico— en el pasado encuentro de Murcia. Emplazo a todos los aquí presentes, sensibilizados con este tema, a entrar de lleno en él. A la vez, invito a volver sobre él planteándolo con toda su crudeza e importancia cuando la ocasión nos sea propicia y lo permita. Estoy seguro que nuestra reflexión común en este acto y el posterior debate en esta mesa redonda, constituirá la mejor ocasión para poner en marcha alguna medida de acertada solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1995). *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Praxis.

Balsells M.A. (1998). *«Nuevos parámetros en la intervención educativa del educador social».* Rev. *Bordón,* vol. 50, núm. 4.

Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Barcelona: Paidós.

Batanaz, L. (1996). *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una perspectiva psicopedagógica.* Granada: Aljibe.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Buisan, C. y Marín, M.A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico.* Barcelona: PPU.

Calero, M.D. (1995). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención.* Madrid: Pirámide.

Farr, R. & Tone, B. (1994). *Portfolio and performance assessment.* Fort Worth: Harcourt Brece College Publishers.

Feuerstein, R. y Ben-Shachar, R. N. (1993). *L.P.A.D. Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. En Martínez Beltrán, J. M. (comp.). Madrid: Bruño.

Fischer, CH. F. (1995). *Authentic Assessment. A gide to implementation*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.

Forns, M. y otros (1991). *Principales modelos de evaluación psicológica*. Barcelona: L' estudi d' en Llop.

García Nieto, N. (1990). *El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso*. En Rev. *Bordón*, núm. 42; 1.

García Nieto, N. (1999). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica y Diagnóstico en Educación*. Proyecto Docente e Investigador. (Inédito) Madrid: Universidad Complutense, Departamento MIDE.

Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (1992). *Interactive Assessment*. New York: Springer-Verlag.

Kirchner, T. y otros (1998). *Evaluación Psicológica: Modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.

Lázaro Martínez, A. (1990). «*Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico*». Rev. *Bordón*, 42; 1.

López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Marí Mollà, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico: Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Marín, M.A. y Buisan, C. (1986). *Tendencias actuales del diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Alertes.

Martínez González, R.A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Masters, G. N. (1982). «*A Raxh model for partial credit scoring*». Psychometrika, 47, 149-174.

Muñoz Sedano, A. (coord.) (1994). *El Educador Social: Profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.

Muraki, E. (1989). *Manual for Parscale Program. Scientific Software*. Fairplay, Co.

Orden Hoz de la, A. y otros (1994). «*Modelos de construcción y validación de instrumentos diagnósticos*». En *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 23, 1er. Semestre, 1994.

Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Marcos, A. (Coord.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.

Sampascual, G. y otros (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.

Sanz Oro, R. (1995). «*Las funciones del orientador en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro*». En Sanz Oro y otros (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDESC.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos y evaluación*. Málaga: Algibe.

BEST COPY AVAILABLE

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 20, n.º 1, págs. 433-452

EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN EL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Ignacio J. Alfaro Rocher
Universitat de València

Los errores han sido considerados tradicionalmente como algo que hay que evitar, al tiempo que son la pista, el signo, la señal, que anuncia la presencia de algún trastorno, síndrome o dificultad en el aprendizaje. El análisis profundo del error, en términos diagnósticos, juega un papel importante para la clasificación de problemas, para la caracterización de tipologías anómalas. Es un punto de partida básico que guiará el tipo de intervención a adoptar, fundamentalmente tendente a evitarlos. Sin embargo, la presencia de estos «detectores» puede quedar reducida al momento inicial, a una clasificación pseudodiagnóstica o a la comprobación final de que éstos ya no se producen. Es algo así como soslayarlos, negarlos, no resaltar el auténtico valor educativo que de su análisis se puede extraer. Supongo que es más cómodo contemplarlos como fallos del alumno o de aprendizaje que como detectores de una pedagogía inadecuada o de *una falta de ajuste al estado de desarrollo psicológico e inteligente del aprendiz*. De forma exculpatoria, se niegan, por miedo a zambullirse en ese proceso de desarrollo, o bien se castigan, por la carga afectiva que supondría aceptar que el programa didáctico es incorrecto. El error, se dice, es algo que hay que subrayar en rojo y corregir.

La reflexión principal que traigo en este apartado es que existe una forma de contemplar el error, que maneja tres palabras clave (*aprendizaje, inteligencia y desarrollo*) (apartado 1) y cuyo significado se convierte en la esencia de nuestro concepto de *Diagnóstico en Educación*. Para ello, presentaré un estudio (apartado 2) en donde reviso la literatura científica sobre el error y la enjuicio a la luz de nuestros estudios sobre errores en escritura y lectura. El trabajo se completa con otras evidencias y ejemplificaciones de nuestra investigación sobre errores (apartado 3) y concluye con los apartados 4 y 5, donde se presentan las claves y el *modelo* para la comprensión de nuestro concepto de error dentro del campo del *Diagnóstico en Educación*.

1. APRENDIZAJE, INTELIGENCIA, DESARROLLO Y ERROR

Observar el error, categorizarlo, ver su evolución... supone, en primer lugar, aprender del error para acercarnos al proceso de aprendizaje pero, principalmente, significa un beneficio para el niño ya que se traduce en estrategias de enseñanza y en la propuesta de niveles sucesivos de automatización encaminados al desarrollo de habilidades. El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, debe guiar el diseño de una intervención educativa. Así, desde la perspectiva de nuestro equipo, el error es necesario; no es la base para clasificar sino para intervenir: trabajando con él se alcanzan niveles superiores de habilidad; en cambio, penalizándolo indiscriminadamente se podría limitar la posibilidad del desarrollo del niño. Una cosa es utilizarlo para el diagnóstico y otra intervenir sobre él e incluirlo en el propio proceso de aprendizaje. Esta es nuestra principal aportación, que se aparta de los clásicos estudios de clasificación de errores dirigidos fundamentalmente a asociarlos con patologías.

Esta concepción del error entronca con nuestro concepto de ***Diagnóstico en Educación*** definido como el «*proceso de búsqueda de las causas que impiden el progreso desde niveles de desarrollo de una habilidad determinada, individual o colectiva, hasta la creación de nuevas estructuras hábiles de nivel superior y su posterior automatización, con el fin de optimizar dicha transición dentro del propio proceso educativo*» (Alfaro, 2001a: 177).

Se contempla básicamente el desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje como una reorganización de habilidades ya automatizadas encaminadas a la consecución de una estructura habilidosa nueva y de orden superior. Así, nuestra forma de entender el desarrollo de la inteligencia supone la manipulación creativa de niveles y estratos de habilidad que se van trabando en estructuras cada vez más complejas. Lo importante es acudir al nivel de desarrollo de una habilidad y proponer estrategias que faciliten la adquisición de automatismos. En este sentido, conocer el estadio del error en que se encuentra el niño y su nivel de desarrollo de habilidades, facilita la propuesta de una construcción de niveles superiores de habilidad más inteligentes.

Esto significa, por una parte, que hay que *observar las habilidades* que están en juego en los aprendizajes, más que otros aspectos relacionados con factores psicométricos subyacentes a los aprendizajes y, por otra, que en esa *reorganización de habilidades*, ya sedimentadas, dominadas o automatizadas para conseguir nuevas estructuras habilidosas, existe *un proceso creativo* en el que el individuo ensaya, con lo ya dominado, nuevas formas, combinaciones o mecanismos para alcanzar esa nueva estructura de habilidad. Es *en ese ensayo* donde hay que considerar una buena parte de los *errores*, básicamente como intentos frustrados de conseguir una nueva habilidad. Esto es, los errores son la pista ineludible que detecta, por una parte, la habilidad que se posee y, por otra, la estructura que se pretende conseguir.

2. TIPOS DE ERRORES Y PROCESO EVOLUTIVO

En este apartado se presenta un estudio factorial teórico que conjuga las reflexiones de diversos autores sobre la naturaleza del error y nuestra propia concepción, fundamentada en nuestras investigaciones sobre errores en diversos aprendizajes.

El Gráfico 1 presenta las cuatro *líneas de tendencia* de los principales grupos de errores definidos por su interpretación psicopedagógica: *2.1 «Pedagógicos», 2.2 «Retraso», 2.3 «Obstáculo» y 2.4 «Anticipación»*. Estos grupos encierran, a su vez, otros subgrupos de errores más específicos que los componen, como más adelante se ilustrará. Sin embargo, observando a simple vista los cuatro grupos básicos, vemos que existe una contraposición entre los errores de «*retraso*» y los de «*anticipación*» (las curvas son inversas) y, por otra parte, que los otros dos grupos se distribuyen en una zona próxima al origen del eje de abscisas. Por otra parte, también hemos introducido un *matiz evolutivo* en este modelo, por el que a la izquierda se sitúan los errores regresivos (*retraso*) y a la derecha los progresivos (*anticipación*), que suponen un avance hacia estados más evolucionados del conocimiento. Los errores «*pedagógicos*» pueden presentarse de una forma moderada a lo largo del tiempo y, finalmente, otros derivados del «*obstáculo*», donde se enmarca la complejidad del contenido, que se incrementa progresivamente.

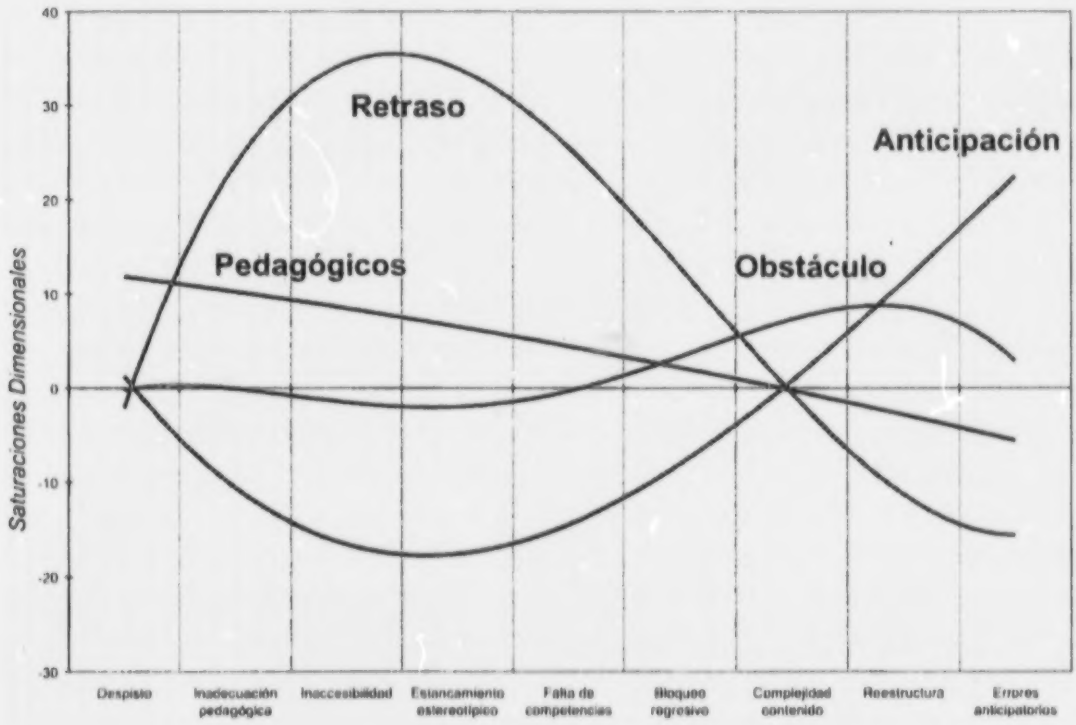


Gráfico 1

Secuencia de tendencias en los errores, desde los regresivos (Retraso) a los progresivos (Anticipación)

2.1. Pedagógicos

Hay un grupo de errores, llamados comúnmente pedagógicos, que hacen referencia a la falta de acierto en las propuestas de enseñanza; son errores que están en el propio sistema.

BEST COPY AVAILABLE

En el Gráfico 1 los errores *pedagógicos* se distribuyen de una forma descendente a lo largo del mismo. Este grupo de errores se compone a su vez de dos subgrupos, cuyas características las resumimos en los propios epígrafes: ***a)*** *Despiste general y* ***b)*** *Inadecuación pedagógica.*

a) Despiste general

Se agrupa bajo este epígrafe un conglomerado de errores que provienen, aparentemente, de causas atribuibles al estudiante, aunque al asociarse estadísticamente en este sector con otros errores de tipo didáctico («*b) inadecuación pedagógica*»), podemos inferir que el problema está básicamente en la pedagogía. Opinamos que la denominación «*Despiste General*» recoge el sentido común de las siguientes cinco variables que lo componen:

- *Falta de interpretación contextual del «concepto de éxito escolar» en un determinado momento.*
- *Falta de interpretación de las costumbres escolares o mala interpretación de las expectativas de clase.*
- *Incomprensión de instrucciones de trabajo dadas.*
- *Ambigüedad del vocabulario implícito en las instrucciones y tareas.*
- *Recorridos procedimentales del aprendiz alternativos a los «esperados por el docente»*

El despiste general es absoluto; probablemente sea el factor común a las cinco variables. El alumno desconoce el argumento y, si lo sabe, no modifica las claves mentales para situarse en el problema planteado. No sabe valorar si las tareas realizadas están bien o mal, no entiende los mensajes contextuales o las instrucciones, hace las cosas a su manera, etc. En realidad, no son errores sino posibles motivos de los mismos, que pueden apuntar al propio alumno como al profesor, al sistema o al propio significado de educación. Su verificación se mueve en el terreno de lo opinable, de la casuística interpretativa. De tal manera que si tuviéramos que ofrecer, a título ilustrativo de este factor, un listado de errores cometidos por los aprendices en términos de habilidad o de tareas mal realizadas, encontraríamos serias dificultades. *No se dice qué es lo que hacen mal, se supone que hacen mal las tareas en general porque no se enteran de lo que se les pide*; es decir, del análisis de estas variables no se infiere un patrón de aprendizaje en el individuo; todo lo contrario, se apunta a una desconexión con el proceso educativo. Tampoco la escuela francesa, principal valedora de estos errores, formula una tipología clara de los mismos para su análisis o para que pueda ser contrastada por otros. Se limita a hacer reflexiones más o menos acertadas sobre posibles *fuentes* de error.

Así, un grupo de autores, principalmente de esta escuela endogámica (De Vechi y Giordan, Chevallard, Astolfi, etc.), se encierra en la discusión, en abstracto, sobre posibles causas de errores atribuibles en general a la falta de interpretación de las costumbres escolares, a la ausencia de claves sobre la noción de éxito, a la ambigüedad de las instrucciones dadas, cuestión que provoca la realización de las tareas de una forma no esperada, desconectada de la realidad, etc. La tipología de errores ni la mencionan, su

etiología la conjeturan. Sin embargo, del mimo modo que alguno de estos autores aventura que se trata de «tipología de errores de los alumnos», nosotros podemos opinar que, en realidad, son deficiencias del «docente» al que no le interesa el análisis de las habilidades previas que posee el «discente» o el tipo de errores que comete y, lógicamente, hace propuestas de enseñanza desconectadas o que provocan su desorientación.

Nosotros hablamos de un *despiste general*, en el sentido de que el estudiante no entra en el contexto escolar, como en un sitio donde tiene que fijar su atención, aprender, etc., como quien dice, pasa el tiempo como puede. Un ejemplo lo tenemos en el garabato; la forma del modelo de la letra no le guía, hace cualquier cosa; no pone en movimiento la inteligencia necesaria para realizarlo, está desconectado. Probablemente sea por incompetencia del alumno, pero el problema también está en que el docente o el sistema desconoce su inmadurez y no sabe arrancar desde las habilidades que posee el sujeto. Por ello decimos que el tratamiento de estos errores no puede quedarse, como hacen algunos autores, en un recetario ambiental o contextual para que el sujeto conecte, sino en el análisis de la propia actividad del sujeto, de su nivel competencial, para que esté *motivado intrínsecamente* por la tarea escolar.

Si el diagnóstico se redujera al análisis de las expectativas de los alumnos, de sus concepciones sobre el éxito o la forma de interpretar las cosas, cuestiones que también tienen su relativa importancia, se estaría haciendo prevalecer fundamentalmente la motivación extrínseca frente a la intrínseca y, en cualquier caso, significaría que ontológicamente se da por sentado que es la actitud del niño la que ha de cambiar para que se acople al sistema, en vez de proceder a la inversa, que el sistema se adapte al niño y a su nivel de aprendizaje y comprensión. Desde nuestro punto de vista ésta es la mejor forma de arrancar para procurar un desarrollo de las habilidades previas hacia delante. La desconexión viene por el desajuste entre nivel de competencias del niño y la tarea proyectada.

Existe también otro tipo de interpretaciones más simples sobre estos fenómenos de *incomprensión de instrucciones* o de claves contextuales. El motivo del error lo sitúan en la *dinámica interactiva* entre profesor-alumno, en la diferencia entre el lenguaje utilizado por ambos. Astolfi (1999, p. 51) comenta que, en cierta forma, en la didáctica escolar «toda pregunta es una forma de violencia simbólica», de manera que se imposibilita a los alumnos diferenciar el tipo de respuesta esperada: «*¡No te pedía tanto!*, o también *¡Es demasiado sencillo contentarse con copiar la lección!*», *¡Te pedía una mayor elaboración!*, etc. Plantea además —al igual que Chevelard— la situación a la defensiva en la que se sitúan algunos docentes cuando se les pregunta: temen ser cuestionados, que les tomen el pelo, presienten riesgo en las preguntas de novato, etc. Nosotros entendemos que estas particularidades no son errores y menos de los alumnos. Pueden ser reflejo de comportamientos docentes habituales y que apuntan al problema de inseguridad o imprecisión de la metodología, del profesor o del mismo vocabulario empleado, sin embargo, quedarse en eso, cuando se habla de error, es equivocar el punto de mira del diagnóstico.

La *ambigüedad del vocabulario implícito* en las tareas escolares es otro tema que se incluye en este factor y que ha sido resaltado por la misma escuela francesa. En efecto, participamos de la dificultad que supone para el estudiante responder exactamente a ejercicios en los que se utilizan verbos de acción como *explica, indica, interpreta, conclu-*

ye, etc. con tantos significados interpretables. ¿Cómo deben descodificar las instrucciones implícitas? ¿Cuál es la respuesta esperada? ¿Cómo hay que entender las claves o costumbres escolares? ¿Qué pistas se ofrecen en las proposiciones para que respondan de la forma esperada? etc.

Indudablemente, es importante que el alumno entienda las claves de respuesta, las instrucciones, los aspectos implícitos de las situaciones. Sin embargo, *el adiestramiento formador* en estrategias para entender instrucciones y los talleres instructivos que proponen algunos autores, pueden convertirse en un entrenamiento acelerado en el «oficio de alumno» o en ejercicios para que éstos «se adapten a» y entiendan nuestras manías.

b) Inadecuación pedagógica

Es una denominación habitual para referirnos a los errores originados por la confluencia de un grupo de causas representado por las siguientes variables:

- *Redacción confusa de instrucciones.*
- *Incomprensión del vocabulario específico de una disciplina o mal uso del mismo.*
- *Obstáculos didácticos, dispositivos y modelos de enseñanza inadecuada.*
- *Contaminación con otras disciplinas, problemas de transferencias erróneas entre materias.*
- *Defectos en el programa de enseñanza.*

La presencia de estas cinco variables en un mismo grupo representa el pensamiento de algunos autores sobre la naturaleza del error, fundamentalmente motivado por causas ajenas al aprendiz. El patrón interpretativo es semejante al factor anterior: se trata de fuentes de error, más que un análisis de los errores cometidos por los alumnos, aunque en este caso se apunta decididamente hacia una inadecuación metodológica. Son fallos de la enseñanza en general, en la transmisión y en la recepción de los conocimientos. Una falta de adaptación del método y de la enseñanza.

El objeto del *Diagnóstico en Educación* se enmarca en el proceso de desarrollo inteligente del aprendiz, en su dinámica creadora de nuevos aprendizajes y ésta es la principal clave de una propuesta metodológica adaptada. El diagnóstico no puede perder de vista este proceso que, en definitiva, es el núcleo central de la motivación interna por la tarea. También existe una motivación externa, un acompañamiento contextual, artístico, etc., incluso la propia contemplación estética, filosófica o moral tendría por sí mismo su finalidad, sin embargo, el punto de vista de la educación no es el fomento de la motivación externa, la generación de ambientes contextuales o decorativos agradables, sino la búsqueda de esa motivación intrínseca, incluida en la propia tarea, en el desarrollo integral de la habilidad que se pretende conseguir. Ahí es donde entendemos que está el *desajuste psicopedagógico*, o el error pedagógico, en que la propuesta de enseñanza no acompase al desarrollo del sujeto.

Así pues, el conjunto de estas dos dimensiones denuncian que existen errores pedagógicos —no achacables al aprendiz— que aparentemente apuntan hacia una enseñanza inadecuada y a la desconexión de ésta con el estudiante.

4-0

2.2. Retraso

En el Gráfico 1 los errores por *retraso* están representados por la línea de tendencia de mayor elevación. Este amplio conjunto está configurado por **cuatro** grupos de errores que, por fin, se centran en aspectos relacionados con la habilidad y las competencias del niño: ***(a)** Inaccesibilidad, **(b)** Estancamiento estereotipado, **(c)** Falta de competencias y **(d)** Bloqueo regresivo.*

Concurre un elemento común en los cuatro factores que se agrupan en este bloque. Se habla de falta de competencias del sujeto y de errores de variado signo: regresivos, estereotípias, de bloqueo, de falta habilidades y capacidades precedentes, etc. En su conjunto, apuntan hacia un «*retraso*» en los aprendizajes que lastra el avance. Mientras no se eliminen estos lastres es improbable que el sujeto inicie un acercamiento hacia nuevos aprendizajes. De otro modo, es imposible que aparezcan errores de los buenos, de los que significan un intento fallido de la nueva habilidad, un avance. Consecuentemente, hemos llamado a este grupo *errores por retraso* en el sentido pedagógico de que son los primeros que hay que eliminar y que inciden en competencias curriculares.

Sin más dilación, procedemos a comentar las variables que se agrupan en cada uno de los *cuatro subgrupos de errores* de este conjunto denominado *retraso*.

a) Inaccesibilidad

Es el término que podría resumir el sentido común a las siguientes variables dentro de esta mismo factor:

- *Error de cálculo (en el docente) de la separación óptima entre la zona de dominio y la zona próxima de desarrollo.*
- *Distancia excesiva entre las habilidades precedentes y la habilidad próxima.*
- *Frustración, regresiones.*

Las tres variables indican que no se intenta el ensayo de la habilidad inmediatamente superior porque, ya sea por un mal planteamiento docente o discente, existe una distancia considerable entre lo que se domina y lo que se pretende aprender. El individuo ante esta inaccesibilidad frustrante de alcanzar el estadio superior regresa a niveles en los que se encuentra más cómodo, aunque éstos sean todavía más anteriores a lo que realmente es capaz de conseguir en un determinado momento.

Los errores de este grupo se retrotraen a lo que significaría un ensayo de la habilidad superior. Simbolizan una especie de distanciamiento considerable entre lo que se domina y el siguiente nivel de aprendizaje, una falta de contacto entre ambos polos. La enseñanza es inerte, sin sentido, porque no aproxima lo que se persigue a las habilidades ya aprendidas. Lógicamente, tal distanciamiento produce desmotivación, desgana. Ahí es donde aparecen las regresiones, aunque en conjunto sea desgana o carencia de motivación intrínseca por lejanía del objetivo. En todo caso, cuando mayor sea la distancia más extraño, ajeno y frustrante se percibirá el aprendizaje y, de sobra es conocido, las reacciones de regresión ante las situaciones de frustración. Tenemos,

pues, dos elementos clave en la interpretación de este factor: la *distancia* y la *regresión*. Es decir, son errores que retroceden a niveles anteriores, simplemente, por efecto de la frustración ante un objetivo de aprendizaje distante o inaccesible.

Piaget (1978) habla de aprendizaje cuando existe una puesta en práctica de representaciones mentales previas y de componentes actuales, para conseguir construir algo nuevo. En esta evolución de los esquemas juegan un papel importante los procesos de *equilibración* de las estructuras cognitivas, de forma que sin el desequilibrio no habría equilibrio, ni evolución. Entiende Piaget que para que surja una nueva estructura es preciso desequilibrar la construcción anterior y abrirla a las nuevas implicaciones. Vygotsky, por otra parte, resalta que en el aprendizaje se debe cuidar de una separación óptima entre la zona de dominio y la zona próxima desarrollo.

En cualquier caso, se considere como fuere el proceso de aprendizaje y de desarrollo, las variables de este grupo de errores indican esa *falta de conexión o distanciamiento entre estados previos y nuevas adquisiciones*.

La *frustración y la regresión* son mecanismos psicológicos bien conocidos que se asocian con las variables anteriores como lógica respuesta conductual ante la inaccesibilidad del conocimiento. La frustración se produce cuando una conducta dirigida a una finalidad es bloqueada interna o externamente o cuando el esfuerzo se hace en vano (de *frustra*, en vano). Las formas de reaccionar a la frustración son limitadas en número. Podemos reducirlas a unas pocas principales: o se ***agrede*** el obstáculo intentando vencerlo, o se ***rodea***, o se retrocede a conductas ***regresivas***, es decir, inmaduras (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994, p. 14).

Concisamente, la *inaccesibilidad* la interpretamos como una fenomenología de errores típicos que se manifiestan en los aprendices por incompetencia, frustración y regresión a niveles anteriores de habilidad más sólidos y por distanciamiento excesivo entre lo automatizado y la habilidad próxima de aprendizaje.

b) Estancamiento estereotipado

Los errores que se agrupan bajo este epígrafe informan sobre otra manifestación característica de los errores por retraso, principalmente, por dificultad para situarse en el símbolo o en su combinatoria. Las cuatro variables que componen este estancamiento son:

- *Error estereotípico.*
- *Falsas expectativas no renovadas.*
- *Incapacidad de instalarse en el símbolo.*
- *Construcción errónea de invariantes y de procesos de generalización (Piaget).*

Resulta reveladora la combinación de variables de este factor. La *estereotipia*, procedimiento original de impresión tipográfica, es entendida en el ámbito psicosocial como la fijación, repetición y reproducción involuntaria de expresiones, gestos, fórmulas, conceptos enquistados, prejuicios, moldes (t?poj, molde), etc. Las ideas *simples* se aplican de manera invariable a ciertos aspectos de la realidad, por ejemplo a gentes, grupos sociales, comportamientos, etc. Son hábitos estereotipados que se realizan de forma unifor-

me, automática, sin pensar. Psicológicamente, son ideas preformadas en época inmadura y aplicadas luego a contenidos complejos, sin mediar un proceso de revisión que las actualice. Ese es el sentido de la segunda variable: *«Falsas expectativas no renovadas»*. La estereotipia es la reducción esquemática, simplista, el prejuicio, la idea enquistada, no actualizada, la ignorancia, las falsas expectativas. *La estereotipia es el primer peldaño en el proceso psicológico de «conceptuación» y del desarrollo de la inteligencia, ontológica y filogenéticamente. Supone una inmadurez, una incapacidad para la construcción del conocimiento.*

El factor resalta el trasplante de las formas de asimilar de un nivel inferior a un nivel superior. La no asimilación de los aprendizajes al nivel que le corresponde, arrastrando niveles de análisis simples o esquemáticos. Podemos decir que *el error estereotípico es el trasplante de una manera anterior de expresión o de aprendizaje a una forma que es posterior y que debiera tener otro carácter, y que además, impide un desarrollo normal.*

J. Piaget hablaba de *«construcción errónea de invariantes y de procesos de generalización»* cuando los esquemas (verbales, motóricos, de acción...), que debieran funcionar como una totalidad coherente en todos sus elementos, se organizan inconsistentemente o provisionalmente con parámetros operatorios, metodológicos u *operaciones*, no acordes con el objeto o su significación (Piaget y Inhelder, 1972). No se pueden construir invariantes o provocar procesos de generalización sobre la base de una comparación simplista de rasgos o estructuras superficiales. Desde esta perspectiva es inconcebible la construcción de esquemas sobre la base de invariantes o transformaciones operatorias erróneas. El origen del progreso está en el equilibrio y «no en el regreso a una forma anterior de equilibrio, cuya insuficiencia es la responsable del conflicto al que este equilibrio provisional nos ha llevado en la mejora de la forma precedente» (Piaget, 1978).

En resumen, se acentúa la idea de que uno de los problemas en el avance del conocimiento proviene de abordar los nuevos aprendizajes de orden más complejos con formas de operar más primitivas. Así, los errores estereotípicos provocan un estancamiento a base de la utilización de fórmulas hechas no renovadas, soluciones simples y esquemáticas. Son formas de responder que reflejan residuos anteriores o incapacidad de renovar las habilidades ante los nuevos retos y que impiden el avance y, sobre todo, el salto al símbolo.

c) Falta de competencias

Es el tercer subgrupo de factores que se incluyen en los errores por *retraso*. A su vez, está compuesto por las siguientes variables:

- *Falta de operaciones intelectuales implicadas en la tarea*
- *Sobrecarga cognitiva en la actividad requerida (MCP, MLP, 7 ± 2)*
- *Falta de habilidades previas, de contenidos adquiridos, de destrezas académicas, competencias...*
- *Falta de aptitudes psicológicas subyacentes*
- *Deficiencias cognitivo-estructurales (organización mental)*
- *Falta de estrategias metacognitivas para la resolución, de reflexión consciente...*
- *Falta de diferenciación entre rasgos estructurales y superficiales de la tarea*

Son errores debidos a deficiencias internas de los sujetos, entre las que se incluyen las aptitudinales, las de formación, información, destrezas cognitivas, habilidades, etc.

Cualquier tarea tiene su grado de complejidad, desde la escritura de una simple O hasta la lectura de la palabra *Nabucodonosor*. Todo dependerá del nivel que posea quien tenga que realizarla y de la secuencia planteada en la propuesta de aprendizaje. Astolfi (1999, pp. 66 y ss.) relaciona algunos ejemplos de tareas que, al ser planteadas de diferente forma por el profesor, requieren un tipo de operaciones diferentes por parte del alumno. El problema radica en *interpretar* si cuando los escolares cometen errores es por falta de las «operaciones intelectuales implicadas», por los «campos conceptuales», como así afirma el autor, o por una mal planteamiento didáctico o por una falta de progresión en las habilidades propuestas, por el tipo de lenguaje utilizado, etc. Efectivamente, existe un problema de jerarquización de las tareas, también de complejidad de contenido y de las operaciones incluidas en él, pero perdemos el norte pedagógico si apartamos el plano didáctico del psicológico.

En el factor se agrupan además de la «*falta de aptitudes psicológicas subyacentes*» y de las «*deficiencias cognitivo-estructurales*» otras variables, con una larga tradición en el diagnóstico, relacionadas con *estrategias* (falta de...), ya sean metacognitivas o de diferenciación entre características, etc. En cualquier caso el tema de las estrategias es algo controvertido. Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1993) en su famoso artículo sobre «*Enfoques ... para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura*» llegan a afirmar que «las estrategias cognitivas son estrategias para ser utilizadas por uno mismo y, por consiguiente, no sabemos nada de las estrategias cognitivas de escritores famosos» (p. 52). Afirman que existen una gran cantidad de estrategias *activas* que los expertos utilizan *mientras escriben*, que son parte del conocimiento del escritor, de su experiencia, incluso específicas del área temática, no trasladables probablemente a otras áreas del conocimiento. Utilizan también estrategias retóricas, la más correcta en el momento preciso, de una forma inconsciente. Y entresacamos dos frases sumamente reveladoras a las que nosotros le concedemos bastante importancia: «*Son estrategias de escritura y, en su gran mayoría, pueden aprenderse únicamente por* **medio** *de la escritura*» (p. 52) y más adelante: «*Si la enseñanza tiene éxito, las estrategias que se aprenden nunca serán las mismas que las estrategias que se enseñan ... Los estudiantes que aprenden estrategias de memoria y luego las aplican mecánicamente no llegan a ser escritores expertos; la mente humana no trabaja de tal forma que haga que esto sea probable*» (p. 54).

d) Bloqueo regresivo

Es el último factor de este amplio sector denominado errores por *retraso* y que, a su vez, está formado por los siguientes errores:

- *Error regresivo o por fracaso*
- *Bloqueo del sistema de pensamiento*
- *Obstáculos afectivos, anímicos, ¡psíquicos!...*
- *Error de acabado*

La primera y última variable provienen de nuestros estudios sobre los errores, en concreto en escritura y lectura; las otras dos provienen de la escuela francesa citada antes. En su conjunto, todas las variables informan de la existencia de un bloqueo, con unos errores propios, ante la dificultad de las tareas o ante la inmadurez para realizarlas con cierto éxito.

En nuestros estudios hemos encontrado claros ejemplos de *regresión* que interpretamos como una consecuencia derivada de la falta de predisposición de las habilidades precedentes para confluir en la adquisición de una nueva. Por ejemplo: «*En la **escritura** hemos aislado **errores regresivos**, cuando el niño fracaso en su intento, ejecuta figuras simples aprendidas anteriormente en vez de la figura compleja que le toca, aun pudiendo hacerla mejor, vg. hacer una S en forma de 5 porque se le reclama sin contemplaciones la S correcta*» (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994, p. 44).

En la **lectura**, estas manifestaciones regresivas son frecuentes cuando el aprendiz se aparta de la figura de la letra para instalarse en el símbolo o acceder al sentido. Así, el niño al leer palabras complejas recurre al deletreo, como habilidad inferior más sólida, o a recursos más primitivos como recorrer la palabra con el dedo índice o repitiendo lo que llevan entendido, y deletreando el resto para *saltar al sentido* (Alfaro, 2001).

El *error de acabado* se da cuando los alumnos dejan las cosas a medio hacer. La habilidad queda estancada en curso de elaboración: no cierran las letras redondas, descuido de acentos, comas en la escritura o en las faltas de ortografía, etc. La habilidad no se acaba de cerrar de forma que lo aprendido no se convierte en destreza, hábito o capacidad rutinizada.

En el mismo sentido está el bloqueo del sistema de pensamiento o *los obstáculos afectivos y anímicos*. Los estudiantes que no alcanzan el nivel de competencias de sus compañeros no sólo regresan a niveles anteriores de habilidad sino que también se van descolgando del grupo, del clima afectivo y de aceptación que aglutina al grupo. El bloqueo afectivo, anímico y emocional se convierte además en rémora del desarrollo de la habilidad, precisamente porque se activan planos inferiores de la habilidad, que suponen, por una parte un lugar más cómodo y seguro, pero por otra un hundimiento de la propia persona en su conjunto, al no conseguir la estructura habilidosa pretendida. Se produce, como por instinto de conservación o de defensa, un repliegue a reductos de solidez probada, acompañado de una caída de la afectividad a estratos primarios, arrastrando consigo los logros cognoscitivos y la voluntad de control, con reacciones propias de etapas inmaduras. Daniel Favre (1995) identifica lo que él llama un *referencial individual*, que es donde se ensamblan todas la representaciones y experiencias únicas de los sujetos, junto con los sentimientos de identidad y de seguridad de cada uno. Comenta, además que, si se admite que aprender es ir pasando de sistemas de representación en sistemas de representación, habría que cuidar que el citado *referencial individual* del aprendiz no sea demasiado *cerrado* ni *parcelado* ya que: «*Dans le premier cas, celui-ci est esclave de ses représentations passées et ne peut les modifier sans danger de déstabilisations affective douloureuse d'où il résulte un **comportement d'évitement face aux situations d'apprentissage...***» (ibídem p. 87). Favre se convierte así en uno de los autores que resalta las relaciones entre el ***error*** y las ***emociones***.

2.3. Obstáculo

En el Gráfico 1, que utilizamos de base para este comentario, aparece una línea de tendencia con una ligera elevación localizada entre los errores por *retraso* y por *anticipación*. Las variables de este grupo son:

- ***Complejidad** interna del contenido*
- *Ambigüedad y polimorfismo del **obstáculo** (Fabre)*
- *Rupturas epistemológicas debido a la lógica oculta de los **obstáculos** (Fabre)*

Una causa de los errores es la complejidad propia de lo que se aprende y la falta de criterios para discriminar unos conceptos de otros, su relación o su polimorfismo. El objeto de aprendizaje se mantiene en un estado inconexo, carente de significación. No atrae a muchos niños, aunque es algo que hay que conseguir.

En cierta literatura psicológica (Fabre, Bachelard, etc.) el término *obstáculo* tiene una especial significación. Toman su etimología latina (*obsto, obst?re*= estar, ponerse delante) y lo interpretan como lo que se pone delante y lo que hay que superar. No es algo insalvable, todo lo contrario, es algo *necesario* para que la mente y sus recursos puedan ponerse en funcionamiento y conseguir nuevas metas de aprendizaje, de tal forma que *sin él no es posible ningún aprendizaje*. Es una *facilidad* que se concede la mente para aprender. Por ello, el error es algo connatural con el aprendizaje. Michel Fabre comenta que aprender es ir al obstáculo. Lo transforman en paradigma e indicador del funcionamiento *natural* y cotidiano de la inteligencia, salvo cuando ésta puede basarse en un paradigma sólido y construir conceptos unívocos. Así pues, el contexto de análisis y de progreso está sumamente ligado al de reflexión sobre los errores pasados, rectificación y destrucción de los conocimientos mal hechos, al psicoanálisis del conocimiento objetivo, a la reflexión sobre el obstáculo epistemológico, a la superación de lo que en la mente hace de obstáculo, etc. (Astolfi, 1999)

2.4. Anticipación

Es el último grupo de errores del Gráfico 1. A su vez, está compuesto por **dos** subgrupos que consideramos errores progresivos al estar orientados a conseguir niveles de mayor competencia o habilidad. Son buenos errores por cuanto que anuncian este progreso.

a) Reestructura

Reestructurar es modificar la disposición de algo según una nueva directriz, cambiar la distribución y partes de un todo, con objeto de conseguir otra estructura más habilidosa. Las variables de este grupo son:

- *Rectificación epistemológica, ruptura conceptual, científica (Bachelard)*
- *Ejecución de procedimientos alternativos o sorprendentes para la resolución de las tareas (Astolfi)*

- *Rupturas conceptuales con paradigmas de análisis previos (Bachelard)*
- *Actividad intelectual elaborada que evita reproducciones estereotipadas (Bachelard)*

La rectificación y reestructuración es algo muy tratado por los autores que han estudiado el progreso en el conocimiento. La forma de explicar un fenómeno no satisface y entonces se busca otro camino para resolver el problema. Se supone un cambio de hipótesis, con vistas a una nueva estructura. Reestructurar es crear una nueva vía. Es diferente a lo de Piaget, no es asimilar sino romper. Las matizaciones entre las variables de este grupo son complejas, sin embargo, el punto común es que *el avance requiere crear algo nuevo modificando* ya sean los procedimientos, los conceptos o las habilidades conseguidas en un determinado momento.

En este proceso, el error es algo consustancial con el proceso creativo, es una hipótesis o aventura encaminada a superar niveles actuales de competencia, un riesgo necesario en el lanzamiento progresivo hacia el futuro. El nivel de riesgo dependerá de múltiples condicionantes: del grado de insatisfacción con las soluciones dadas o aceptadas, de la capacidad para flexibilizar las hipótesis, del grado de acercamiento y roce con el nuevo objetivo, de la propia fuerza cohesiva que éste reclame, etc. Detrás de cada uno de ellos hay una teoría psicológica que lo justifica y que ahora no es lugar para comentar. En cualquier caso, los errores de este tipo son fruto de la intuición (*intus-ire*, penetrar) y de la inteligencia (capacidad de *intus-leg?re*). No existe lugar para la improvisación. El ¡*eureka*! está fundamentado en algo: la destreza, la habilidad, la capacidad y, sobre todo, en el trabajo y ensayo de la nueva estructura. Así, el error es progresivo cuando se identifica con la elaboración de la nueva estructura, con el avance o acomodo a nuevas metas, de lo contrario, se torna en regresivo, en error no inteligente.

b) Errores anticipatorios

En este grupo se entremezclan tipologías de errores con un sentido característico de progreso y posibles interpretaciones teóricas de estos fenómenos:

- *Ensayo de la habilidad superior, flexibilidad de hipótesis (Secadas)*
- *Reorganización de las representaciones mentales previas y habilidades previas.*
- *Reequilibrios progresivos de esquemas, transformaciones sucesivas equipamiento cognitivo (Piaget)*
- *Error anticipatorio o intuitivo en lectura, escritura... (Alfaro y otros)*
- *Desarrollo de esquemas nuevos más potentes (Piaget)*

Las variables proyectan un sentido de proximidad de las habilidades superiores (conativo), una «reorganización de estructuras» y «reequilibrios» (manipulativo) y una tipología de error llamada por nosotros: «error anticipatorio e intuitivo» (ensayo).

Entre los errores típicos de la lectura hemos registrado lo que llamamos *error intuitivo* o *anticipatorio*, producido, en sentido opuesto al de la *regresión*, cuando el incipiente lector que se encuentra, por ejemplo, en la fase de silabeo y a punto de adivinar el significado *se aventura a interpretar la palabra y se equivoca*. Es natural, por lo demás, que

427

se produzcan interferencias al pasar a leer en clave semántica. El alumno que salta de los símbolos al sentido apenas entrevisto el vocablo, comete un error *inteligente* porque *intuye* la idea directriz, el sentido de los símbolos que está combinando; se encuentra, por tanto, en la buena dirección, y siempre será deseable que tal coyuntura acaezca, para acabar de aprender. Al hilo del relato, el niño puede leer «puente» por «pueblo», «volvió» por «volvía», «mucho» por «bastante», o en vez de leer que «el carpintero llegó a ser el más rico del pueblo» acaso diga que «fue el más rico del mundo». Representa la faceta creativa del aprendizaje. Está ensayando la nueva habilidad, *anticipa hipótesis* del sentido posible de esas palabras en el contexto hasta descubrirlo. Es un error *inteligente* porque *intuye* la idea directriz, el sentido global que da coherencia a los símbolos combinados. (Alfaro, 2001).

Algo semejante ocurre en la escritura. En el *análisis secuencial de los errores de escritura* cometidos entre los 4 y los 7 años, se pone de relieve cómo el niño va avanzando por aproximaciones, hasta dar el salto a la letra compleja realizada de un solo trazo (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994). En las fases de evolución del error de las letras complejas, como la «S» o la «K», se puede contemplar que las construye adosando *arquetipos* simples, antes de ejecutarlas de un solo trazo. Los errores anticipatorios indican que lo que le motiva intrínsecamente al sujeto es el atisbo de nuevas estructuras. Lo importante, en ese momento, es estimular la creatividad admitiendo los errores como ensayos.

3. CONCRETANDO ALGO MÁS: OTRAS EVIDENCIAS Y EJEMPLOS

Desde esta perspectiva, nosotros hemos realizado durante bastantes años un estudio de los errores en diferentes aprendizajes básicos. Algunos de los trabajos están en tesis doctorales y de licenciatura, otros están expuestos en congresos, publicaciones, etc. Son otras evidencias del sentido diferencial del error en función del proceso de aprendizaje en curso. Veamos algunos ejemplos.

Escritura

En el aprendizaje de la escritura, la divulgación más importante se recoge en la publicación «*Escribir es fácil*» de TEA Ediciones. Ahí, se muestran dos tipos de error, unos regresivos y otros progresivos. En los *regresivos* el sujeto se sitúa en esquemas de funcionamiento en los que se encuentra más cómodo, más primitivos aunque es un regazo seguro en el que se evita la frustración. Básicamente, en la letra *escrit*, imprentoide, el sujeto regresa a lo que llamamos arquetipos, que son tres: circular, ortogonal y oblicuo. En los errores *progresivos*, por el contrario, el sujeto apunta a algo que se quiere alcanzar, a estructuras habilidosas nuevas, son aproximaciones que el educador no debe reprimir.

La conclusión más obvia es que la dificultad de en la escritura de las letras proviene mayormente de la compleja combinación de los trazos básicos o arquetipos. Por ello, la enseñanza de la escritura debe partir de una ejercitación de habilidades cada vez más avanzadas que impliquen el desarrollo y la ejercitación de las recién adquiri-

das. Cuando el niño se siente incapaz de ejecutar una figura compleja (cuando fracasa o ve frustrado su esfuerzo), la sustituye por otras más simples que sabe hacer. Estas formas simples son habilidades ya poseídas, compuestas de rasgos elementales próximos a los *arquetipos* o trazos básicos (redondo, ortogonal, romboidal), de donde el niño arrancó para realizar la tarea compleja. El fracaso puede ocasionar un retroceso a las habilidades de origen: representar la **K** (rasgos oblicuos) por la **F** (ortogonales) o incluso por la **O** (redondos). El análisis de errores realizado por nosotros, detecta errores de este tipo en numerosas ejecuciones de los niños menos habilidosos. Así, el *capítulo 4º* y el *Anexo 4 («Análisis secuencial de errores»)* de la publicación citada presenta, respectivamente, una explicación psicológica del sentido de los mismos y una ejemplificación de los encontrados en cada una de las letras y en cada una de las edades de 4 a 7 años. En la letra ***cursiva***, hemos encontramos también patrones progresivos y regresivos en los errores. Un bosquejo de su tipología se encuentra en la misma publicación, capítulo 13 *(«La última palabra»)*.

Evidentemente, observando los errores podemos vislumbrar algo acerca del proceso y de su funcionamiento. En la publicación mencionada y en otras, vemos que el

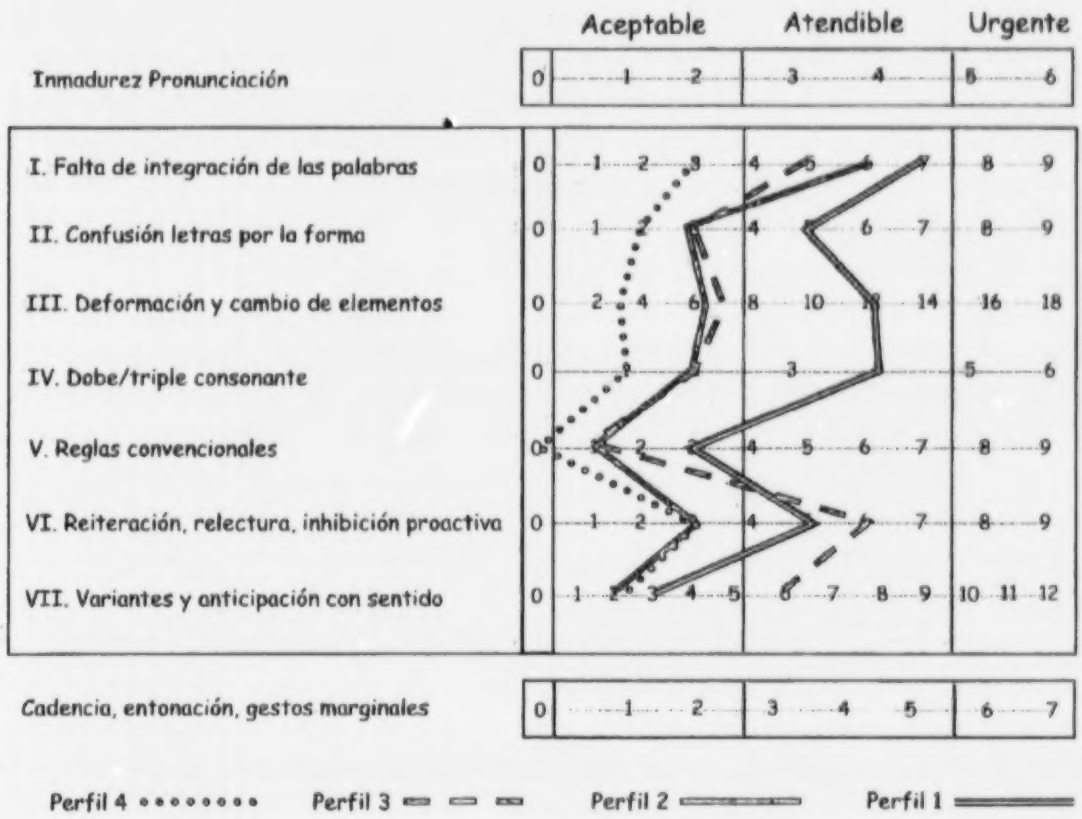


Gráfico 2
Representación conjunta de los cuatro perfiles de errores del DIDEL (Alfaro, 2001: 192)

niño al escribir recorre diferentes etapas del proceso de la escritura: primero atraviesa la etapa que denominamos «*del esquema al símbolo*», pasa luego por otra llamada «*combinatoria*», luego por la «*semántica*», hasta llegar al «*razonamiento*». En definitiva, es un esquema que se repite en otros aprendizajes y que viene a confirmar las ideas antes comentadas sobre aprendizaje e inteligencia.

Lectura

En *lectura*, llevamos trabajando algo más de 5 años registrando errores de una forma fehaciente con un instrumento por ahora inédito: el *Diagnóstico Individual de Errores en Lectura (DIDEL)*. Está basado en la lectura de un cuento infantil. Con el DIDEL tenemos ya grabados, en audio, una muestra importante de niños (1.102 casos) de 1º y 2º de Educación Primaria con problemas de aprendizaje de la lectura (Alfaro, 2001).

El análisis de los errores realizado diferencia *nueve* grandes grupos. *Tres* de ellos se asocian, por falta de habilidad o, por inmadurez, con edades tempranas. Se vislumbra un tránsito de la imagen al símbolo. Otros *cuatro* grupos de errores se mantienen en una zona indiferenciada intermedia; probablemente son errores debidos a la dificultad del lenguaje además de defectos de pronunciación del sujeto o de su cadencia en la lectura. Y finalmente, se registran *dos* grupos de errores, que llamamos errores de «*reiteración/relectura*», y de «*anticipación con sentido*», que aparecen en fases posteriores. Son errores que anuncian un paso hacia el significado, un salto al sentido, y que se apartan de los anteriores en los que el sujeto buscaba, entre otras cosas, el salto del esquema al símbolo, otro tipo de combinatoria.

En resumen, vemos errores progresivos que anuncian fases posteriores de aprendizaje en los que, a nuestro entender, no habría que intervenir sino estimularlos, y otros errores regresivos que habría que pulir para que afloren en todo caso los errores avanzados. Así, el error no es algo unívoco, es algo con lo que hay que contar y que debe guiar la intervención.

Se puede concluir que analizando los errores en estos procesos de aprendizaje hemos discriminado una tipología de errores diferente en cada uno de ellos; pero coincidentes en ir asociados a procesos psicológicos sucesivos en constante ensamblaje.

4. ¿ERRORES MALOS Y BUENOS? SENTIDO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ERRORES

Nuestros trabajos se sustentan en una concepción del aprendizaje que alude a procesos psicológicos que se suceden en el tiempo. En un momento determinado, unos empiezan a aparecer sobre la base de otros, y otros decrecen hasta su paulatina desaparición o integración en nuevas estructuras.

Estos procesos son cualitativamente diferentes, no responden a un mayor o menor acercamiento a la estructura o esquema último al que se encaminan. La inteligencia en cada edad tiene un cometido. *Escribir o leer no se explica, desde un esquema experto al que hay llegar*. Si esto fuera así habría que entender los errores como un déficit o aspecto

fallido de ese esquema. Entendemos por el contrario, que los errores tienen que ser contemplados como algo normal, necesario en las anticipaciones, ensayos y tanteos, e incluido en el proceso de desarrollo de una habilidad. Las habilidades previas tienen que entramarse, los sujetos tienen derecho a conjugar, entretejer sus destrezas, equivocarse, etc. hasta conseguir esa nueva estructura que pretenden. *Un error positivo es, pues, un intento fallido, un fracaso momentáneo a la hora de alcanzar una estructura nueva,* que nunca es la final, la óptima, por ejemplo, en la lectura o escritura, sino la que corresponde al proceso, al momento de desarrollo de la habilidad (Alfaro, 1999). El error no entra en la categoría de aprendizaje hasta que no es un *error bueno,* en la acepción gestaltista de «error orientado», que vislumbra mínimamente el sentido de lo que se está aprendiendo.

En ese recorrido de la inteligencia, probablemente también aparecen errores que no intentan nada nuevo que, por el contrario, se enquistan en estructuras habilidosas más primitivas de lo que un sujeto es capaz de realizar. Entendemos que son errores *regresivos* surgidos de la frustración, de no poder conseguir la estructura nueva que se desea.

Por eso no podemos, ni queremos, hablar de estructuras estáticas de la lectura o escritura, como hacen otros, donde el único dinamismo parece encontrarse en el *flujo* que se establece entre cada una de las partes, elementos o apartados del modelo que define el aprendizaje en un estado óptimo. Al contrario, el proceso implica, desde el punto de vista del aprendiz, que el esquema o la estructura habilidosa nunca es terminal, sino que es cualitativamente cambiante, de forma sucesiva, hasta llegar probablemente a una explicación más ajustada al proceso lector o escritor en desarrollo. Pero el hecho de contemplar el crecimiento como esquemas modificables, que se suceden en un proceso, cambia ostensiblemente el tratamiento del error. No se trata de localizar el error en algún punto de un esquema de funcionamiento tipo o discriminante de buenos y malos aprendices, sino de contemplarlo entre la estructura que se posee y la que se quiere alcanzar, y dejar que, a través del error, la inteligencia consiga descubrir, y luego practicar la nueva estructura habilidosa que se fijó alcanzar, probablemente, siempre inacabada e instrumental para otros aprendizajes.

5. MODELO SECUENCIAL DE LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE

¿Qué modelo psicológico subyace, entonces, en nuestra forma de entender el error? Nuestra hipótesis habla de *crear* sucesivas estructuras más inteligentes, con las habilidades aprendidas. Este proceso no está libre de error; de hecho, se requiere una *flexibilidad de hipótesis* en los ensayos, hasta conseguir crear la estructura nueva y luego automatizarla.

Sobre esta base teórica, nos aventuramos, como conclusión, a presentar un modelo sobre el sentido secuencial de los errores en el aprendizaje (Gráfico 3). Debe entenderse que este modelo no es fruto de la improvisación sino de un intento de compendiar todos los estudios realizados, tanto teóricos como empíricos, sobre la naturaleza del error en diferentes áreas de aprendizaje y durante un largo periodo de tiempo.

El modelo presenta fundamentalmente dos tipos de error: unos regresivos (***retraso***) y otros progresivos (***anticipación***). En medio se sitúan otros (***obstáculo***) que obedecen a dos motivos claramente diferenciados: por una parte, a la complejidad añadida del contenido, que no sigue la lógica estándar del aprendizaje (p. ej., *errores convencionales*) y, por otra, al conflicto que se produce al pasar de una fase (*retraso*), en la que se está operando un «salto a la combinatoria simbólica», a otra (*anticipación*), en la que su cometido es «el salto a lo semántico y argumental». El *obstáculo* surge cuando, sin estar completamente cerrado un proceso, aparecen elementos del siguiente, lo que hace que, por ejemplo, en la lectura se presenten perfiles de sujetos con errores de ambos lados, regresivos y progresivos (interferencia).

El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, debe guiar el diseño de una intervención educativa. Así, desde la perspectiva de nuestro equipo, el error es necesario; no es la base para clasificar sino para intervenir: trabajando con él se alcanzan niveles superiores de habilidad, en cambio, penalizándolo indiscriminadamente se limita la posibilidad del desarrollo del niño. Una cosa es utilizarlo para el diagnóstico y otra intervenir sobre él e incluirlo en el propio proceso de aprendizaje. Esta es nuestra principal aportación, que se aparta de los clásicos estudios de clasificación de errores y al empeño en asociarlos con patologías.

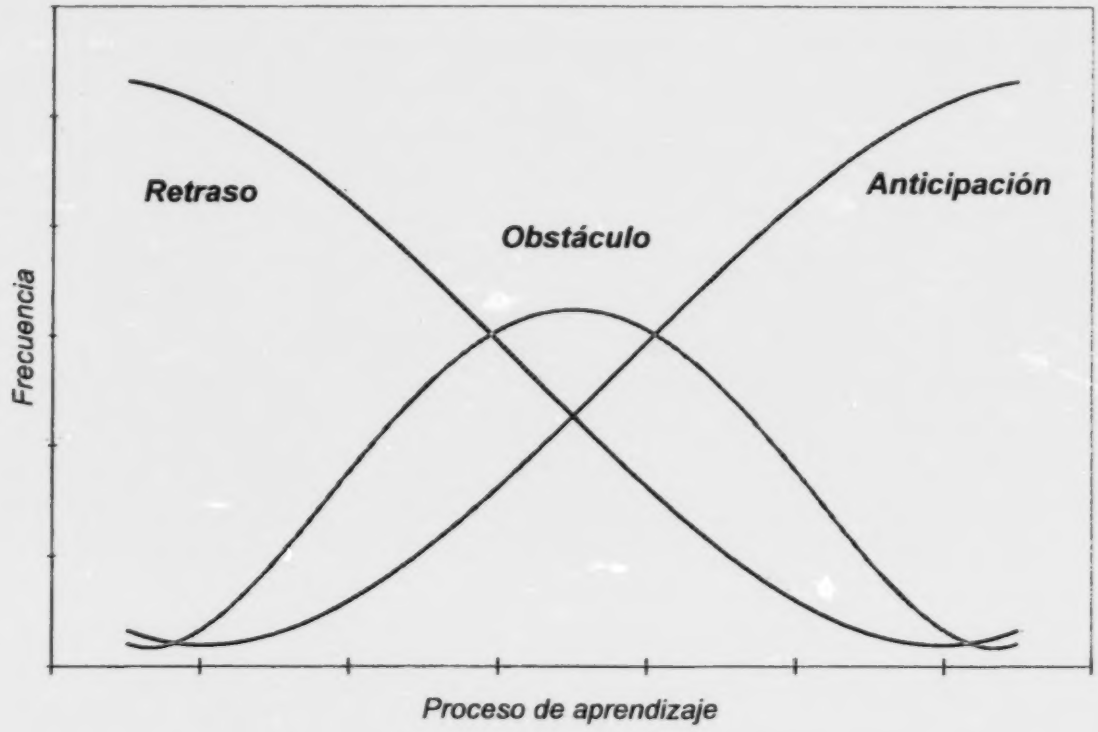


Gráfico 3
Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje (Alfaro, 2001)

Consideramos esta reflexión de suma trascendencia para el *Diagnóstico en Educación* y también para la intervención. Una intervención tiene que partir siempre del *diagnóstico de habilidades*, de conductas automáticas a las que el individuo no debería atender de un modo consciente porque cuenta con ellas, pero que se estructuran de una forma aleatoria, caprichosa, con errores, *combinando lúdicamente lo que resulta útil* de las habilidades precedentes y rechazando lo que estorba, hasta conseguir una nueva etapa, una *nueva estructura cualitativamente diferente* del nivel anterior. El problema no está en lo que se domina o en lo ya automatizado, sino en lo que impide que se consiga un salto a un nivel superior de dominio y sobre todo en aquello que delata que ese tránsito se está operando en la mente del alumno. ***Diagnosticar es averiguar la causa de ese impedimento, e intervenir es limar los errores que estorban en ese salto y dejar los que tienen mayor probabilidad de acierto en la consecución de esa habilidad nueva.*** Hacer otra cosa, castigar cualquier error, supone impedir que el sujeto ensaye: es frenar el desarrollo de su inteligencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, I. (1995). Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura: problemas en su aprendizaje. En AA.VV. (1995): *Tutor Hércules. Serie Padres y Educadores. Niñez.* (tomo III). (pp. 144-183) La Coruña: Hércules de Ediciones S.A.

Alfaro, I. (1999). Los errores: fundamento de la intervención psicoeducativa. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación. 8 al 11 de Septiembre de 1999. Santiago de Compostela. España.*

Alfaro, I. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en la lectura oral.* Trabajo original de investigación para el Concurso-Oposición de Cátedra de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Autor.

Alfaro, I. (2001a). *Proyecto Docente e Investigador.* Concurso-Oposición de Cátedra de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Autor.

Alfaro, I., Secadas, F. y Cortés, J. (2000). La habilidad lectora. En F. Secadas e I. Alfaro, *Leer es fácil.* Autores. En prensa.

Astolfi, J.P. (1999). *El «error», un medio para enseñar.* Sevilla: Díada Editora S.L.

Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico.* Barcelona: Planeta-De Agostini.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. En J.A. Beltrán y otros. *Intervención psicopedagógica.* Madrid: Ediciones Pirámide S.A., pp. 51-65.

Cortés de las Heras, J. (1997) Análisis de los Errores en el Aprendizaje de la Lectura en 2º de Educación Primaria. Valencia: *Tesis de Licenciatura,* Universidad de Valencia.

Fabre, M. (1995). *Bachelard Éducateur.* París. PUF.

Favre, D. (1995). Conception d l'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française de Pédagogie. nº 111,* avril–mai–juin, pp. 85-94.

Hempenstall, K. *Miscue Analysis: A critique* [Página Web]. URL. http://www.readbygrade3.com/readbygrade3co/miscue.htm [junio de 2000].

Murphy, S (1998). Lessons from Miscue Analysis. En S. Murphy; P. Shannon; P. Johnston y J. Hansen, *Fragile evidence: A critique of reading assessment.* (pp. 125-134). Mahwaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ohlsson, S. (1996). Learning from performance Errors. *Psychological Review. 103 (2).* pp. 241-262.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas.* Madrid: Siglo XXI

Piaget, J. e Inhelder. B. (1973). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Secadas, F.; Rodríguez, M. T. y Alfaro, I. (1994). *Escribir es fácil,* Madrid: TEA Ediciones S.A.

434

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 453-458

DIAGNÓSTICO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL: CONTROVERSIAS PARA EL AVANCE

Trinidad Donoso
Universidad de Barcelona

En el diagnóstico en Educación existen sin duda muchos elementos que pueden ser objeto de polémica o discusión, por someterme a la definición del título que enmarca la mesa redonda. Mi exposición la centraré, sin embargo, no tanto en puntos polémicos sino en algunos elementos dentro de este campo que nos permitan establecer una discusión entre profesionales, sometiéndome así a la dinámica de una mesa redonda.

El campo escogido para exponer este esquema está centrado en el diagnóstico en orientación profesional, entendiendo este campo dentro del diagnóstico en educación, del cual recoge sus características y finalidades, pero que se ocupa especialmente de la comprensión, análisis e intervención de y sobre personas y grupos enfrentadas a situaciones personales y profesionales que tienen que ver con el desarrollo de la carrera profesional.

He escogido solo algunos puntos para presentar como posiblemente polémicos en el momento actual pero que representan una oportunidad de avance a mi entender.

Enmarcaré el desarrollo de la exposición agrupando los puntos que he escogido para tratar en tres bloques, en primer lugar aquellos elementos que hacen referencia al conocimiento adquirido y desarrollado en esta disciplina, el segundo a la producción y aplicación del conocimiento y el tercero a la metodología específica utilizado para incrementar dicho conocimiento.

EL CONOCIMIENTO

1. El desarrollo y expansión de las variables

En el primer bloque, el conocimiento adquirido y desarrollado en este campo, están incluidas todas las variables que configuran este campo de estudio. Estas variables se

han ido desarrollando de manera considerable, bien sea reformulando los objetivos de evaluación que se pretendían en un principio, bien sea incorporando en su aprehensión otras variables estrechamente relacionadas, o bien adquiriendo cuerpo y extensión o bien sufriendo reconceptualizaciones.

Tenemos por ejemplo el caso de los intereses dentro del proceso de las elecciones profesionales, conceptualizada en una primera época como intereses ocupacionales, el objetivo clásico de rastrear las preferencias que demuestra una persona por las ocupaciones y ajustar sus elecciones a esas preferencias, ha evolucionado hacia otros tipos de objetivos: a) utilizar el diagnóstico como estímulo que permita discutir e incrementar la autoconciencia del propia sujeto b) como marco comprehensivo que sirva de indagación e investigación sobre las diferentes ocupaciones c) o como consideración de alternativas profesionales con un efecto retroactivo sobre el propio sujeto.

Al mismo tiempo el diagnóstico de esta variable ha ampliado su radio de acción a otros elementos que interactúan como variables independientes: significado personal que se le otorga a las ocupaciones; sesgos provenientes del ambiente: clase social y cultural, genero, situación geográfica; las creencias de autoeficacia y probabilidad de resultados que constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, etc.

Como ejemplos de variables que han ido adquiriendo cuerpo y extensión tenemos la crisis en mitad de la vida, *la gestión del proyecto profesional-vital*, el auge considerable a los temas de *inserción socio-laboral*, el constructo de *indecisión vocacional*, por citar algunas.

En el listado de las variables que están sufriendo una reconceptualización queremos hacer mención del *autoconcepto* de Super, que su última época insistió en la focalización persona-situación de una manera más integrada que hasta el momento, o en el concepto de *madurez vocacional*, reconvertido en adaptabilidad vocacional cuando se aplica a personas adultas y que ha sufrido además del cambio de nomenclatura un cambio importante en su concepción, cambio que ha venido propiciado no sólo por los avances dentro de la disciplina, sino también por los cambios sociales en general de la última mitad del siglo pasado.

Ahora bien el listado de estas variables que abarcan tanto contextos dentro del sistema educativo formal como fuera del sistema educativo formal y se expanden hacia los contextos de organizaciones y empresas ha adquirido un desarrollo suficiente para que podamos enfrentarnos a las casuística que puedan darse en la realidad actual de grupos y personas. Pero el reto que tenemos planteado en este campo está ahora más en las líneas teóricas, modelos de base y líneas conceptuales que den cuenta de la relación o estructura secuencial de las variables para la comprensión de los fenómenos, sus interrelaciones y la comprensión de las situaciones que se den en los contextos en que se desenvuelven las personas y grupos diagnosticados.

2. Modelos teóricos relevantes

Uno de los aspectos destacados para planificar el diagnóstico está en la selección de un marco teórico sobre el que tomar decisiones sobre las variables relevantes a investigar.

Sin embargo la selección de un marco teórico que fundamente la relación de las variables en el desarrollo, ajuste, integración e incluso cambios a lo largo de la vida es un tema complejo. Por varias razones, no existe una teoría explicativa integral del desarrollo, sino enfoques más o menos estructurados, estos suelen centrar su atención en puntos muy concretos y ofrecen pocas pautas para la aplicabilidad.

Si no poseemos un marco teórico apropiado a) adolecemos de un marco global en el que ir enmarcando las interpretaciones parciales que vayan surgiendo b) desconocemos qué papel juega cada una de las variables, tanto si afectan directamente como si son moduladores y cómo se relacionan entre sí para organizar el propio diagnóstico y la toma de decisiones que lleva emparejado c) e incluso, para el punto de partida de un diagnóstico, cuáles son los fenómenos que requieren una importancia en ese caso concreto y por tanto deben ser conocidos.

Como ejemplo de intentar desarrollar elementos explicativos de un modelo a la práctica del diagnóstico escogimos dentro del enfoque cognitivo-conductual, el modelo sociocognitivo de Lent y col. (formulado inicialmente en 1994)y esquematizamos cuáles son los procesos básicos del modelo teórico que se dan con relación al desarrollo de la carrera y las preguntas diagnósticas que necesitamos formularnos asociados a ellos.

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿es capaz el adolescente o joven de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados positivas? ¿cuáles son las barreras personales o sociales que impiden este marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿ha formulado un conjunto de metas que orienten su conducta?, ¿existe conexiones o lazos entre los intereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿es consciente el joven de las barreras ambientales que afectan su conducta en el proceso de transición? ¿sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

BEST COPY AVAILABLE

3. La importancia de los contextos

El siguiente punto que quiero tratar en este bloque hace referencia a la importancia de los contextos, estos contextos están imbuidos de procesos que se dan en concreto, de procedimientos y prácticas que van a influir presumiblemente en los resultados de las variables. No es que hayan perdido valor las variables, pero quizás en este momento hemos de pasar a considerarlas como producto de... y no como explicación de...

Ahora bien, este proceso no se da al margen de la influencia de un contexto que es un factor condicionador tanto directo como indirecto. El contexto enmarca la estructura de oportunidades, los sistemas de creencias y percepciones, los intereses y las elecciones, etc.

La importancia del contextualismo trasciende el factor de condicionante o moderador de relaciones para adentrarse en una nueva perspectiva en las interacciones persona-ambiente y en el rol del profesional

¿Qué implica esto para el diagnóstico?

Esto implica adoptar un posición holística y global más que analítica y microscopica. Implica, además, que la relación de todos los agentes intervinientes en el diagnóstico tiene lugar dentro de un contexto determinado constructor de significados donde la objetividad-subjetividad pierde importancia, ya que profesional, personas receptoras de la intervención e incluso todos los otros agentes conforman una estrecha simbiosis donde individuo-contexto se confunden. Esto conduce incluso a cuestionarse el principio de que el profesional ha de realizar interpretaciones válidas y propias sobre el sujeto y sus casuística como si no estuviera inmerso dentro de la relación y esta pudiera captarse al margen de los significados que se le otorgan.

LA APLICABILIDAD DEL CONOCIMIENTO

Segundo punto que enmarca nuestra exposición, la producción, aplicación, utilidad del conocimiento, campo en el que el diagnóstico tiene un amplio papel, pero que indudablemente tiene una relación estrecha con el desarrollo del primer bloque.

Son amplísimos los elementos que aquí pueden ponerse sobre la mesa para una discusión. Todos ellos cuestionan una manera de aplicar o desarrollar un proceso de diagnóstico de manera tradicional, no solo en cuanto a la forma y contenido, sino también en cuanto al proceso.

- Los procesos de pensamiento involucrados en la gestión de la carrera profesional tienen cada día más relevancia. Lo que nos interesa conocer es cuáles son los procesos de pensamiento que garantizan una gestión de la carrera eficaz. Entre estas competencias encontramos que el ayudar a pensar con un amplio repertorio de conceptos relacionados con las elecciones, roles, funciones, etc. que se dan en la carrera y cómo estos conceptos se combinan entre sí es fundamental. Me planteo hasta qué punto los sistemas secuenciales de diagnóstico permiten

poder acercarse al análisis de estos procesos interactivos y complejos. Descubrir cuáles son los procesos de pensamiento de las personas involucradas en el diagnóstico con las técnicas actuales resulta bastante difícil, aunque ya se están ensayando procedimientos al respecto.

- En el desarrollo de la carrera profesional comienzan a adquirir una importancia considerable los aspectos subjetivos, esto es el sentido que los sujetos hacen de sus historias personales, y de las destrezas, aptitudes, creencias etc., que han adquirido. Pueden encontrarse multiplicidad de significados que pueden ser dados a una serie de circunstancias. Esto requiere la introducción de técnicas en el diagnóstico que permitan aprehender estos mecanismos que se están considerando esenciales independientemente la línea teórica que se siga.
- El aprendizaje por ensayo error está presente en el proceso de aprendizaje en general y deberíamos aplicarlo por igual al desarrollo de la carrera, entre otras cosas es de notar que las personas conceden a sus fracasos una gran importancia con una carga emocional alta. Introducir en el diagnóstico en orientación profesional el valor del error requiere un replanteamiento de los procesos lineales utilizados en el diagnóstico.
- De una vez por todas, aunque mucho se ha insistido ya y escrito al respecto, debe acabarse la disociación diagnóstico-intervención. No sólo porque la intervención debe acompañar al diagnóstico, este es ya un planteamiento clásico, sino porque el proceso debe ser al mismo tiempo intervención, no como elemento residual, sino como elemento planificado y activo. Hemos trabajado ya en esta línea con una escala de conducta exploratoria que puede ser utilizada como un procedimiento clásico de diagnóstico: pase de la escala, corrección, valoración y devolución de resultados, pero a la que hemos transformado mediante una guía en un proceso donde se combinen diagnóstico e intervención, de manera que el proceso de diagnóstico de la conducta exploratoria represente para la persona una activación de las dimensiones ligadas a dicha conducta.
- En toda la línea cognitiva de diagnóstico en educación se trabaja con la psicología vigostkiana de la zona de desarrollo próximo, Primero, sabemos que las influencias ambientales pueden marcar límite a la capacidad de pensamiento y estilo de una persona y segundo, se trata de analizar no sólo donde está el sujeto actualmente sino dónde puede llegar y ayudar mediante el diagnóstico a desarrollar esta zona de desarrollo potencial. Este mismo planteamiento deberíamos aplicarlo al diagnóstico en orientación profesional. No sólo debe interesarnos con lo que el sujeto cuenta en relación con las variables medidas, sino su potencialidad para llegar a desarrollar tales variables y convertir el proceso de diagnóstico en un medio para hacerlo. Hasta ahora este procedimiento se ha aplicado con éxito al desarrollo cognitivo, sin embargo, ¿por qué no averiguar sus posibilidades en otro tipo de variables?, ¿por qué no intentar su aplicación para desarrollar el potencial en la planificación y gestión de la carrera?, y es más, ¿no puede abrirse una vía prometedora para el escabroso punto de la predicción en diagnóstico?

439

ALGUNOS APUNTES REFERENTES A LA METODOLOGÍA

- El análisis de variables que ha seguido el esquema de: recogida de información con una técnica determinada, validación de la técnica cuando estamos refiriéndonos a un instrumento y conclusiones extraídas con relación a esas variable cabe enmarcarlas más en el tema de medición educativa, ya que en la mayoría de las ocasiones no llegan a describir perfiles diagnósticos, ni promueven decisiones diagnósticas. Este tipo de investigaciones consideradas aisladamente tampoco permiten organizar el conocimiento de una forma lógica-deductiva que genere nuevas hipótesis y resultados, más que nada porque la unión de variables no conduce a la formulación de teorías comprensivas.
- El argumento de limitación de los métodos que se ha esgrimido en ocasiones en esta disciplina puede superarse sin duda con la incorporación de la metodología cualitativa, lo que permitirá además incorporar elementos importantes que hemos esbozado en los otros apartados.
- Existe mucha investigación empírica de naturaleza ateórica, donde falta una clara base que la fundamente, se alude al marco teórico probable una vez se han hallado los resultados, incluso se incorporan continuamente a las investigaciones variables con poco apoyo psicométrico o controvertidas en los resultados que se están obteniendo de ellas, pero otorgándoles carta de naturaleza.

Por último, el diagnóstico en orientación profesional tiene como objetivo ayudar y asistir a las personas para poder hacer frente a las exigencias que los diversos roles sociales y profesionales les plantean, esto conlleva analizar variables, interpretarlas, combinarlas en una esquema lógico y establecer planes de acción. Una gran mayoría de estas variables necesitan del substrato psicológico que es lo que nos permite comprender su estructura, como si de un ADN se tratara, pero el proceso descrito es eminente y fundamentalmente un proceso educativo, quizás aquí y principalmente aquí es donde está la polémica.

440

S I M P O S I O S

440 A

SIMPOSIO 1

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADORA: ***Fuensanta Hernández Pina***

APORTACIONES:

Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles
E. Abalde Paz, Miguel Muñoz Cantero y Colbs., Leonor Buendía Eisman, Eva Mª Olmedo Moreno, Emilio Berrocal de Luna, José Cajide Val y Colbs., Encarnación Soriano Ayala, Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez

Análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias en el cuestionario de procesos de estudios (CPE)
F. Hernández Pina, M.P. García Sanz, J.J. Maquilón Sánchez, N. Navarro Adelantado, P. Martínez Clares y R.M. Hervás Avilés

Abordagens ao estudo na universidade: um contributo para o incremento da qualidade da aprendizagem
Pedro S.L. Rorário, Leandro S. Almeida y Fuensanta Hernández Pina

Estilos de aprendizaje en universitarios y profesionales
E. Abalde Paz, S. Casar Domínguez, C.D. García-Fuentes y J.M. Muñoz Cantero

Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas
L. Buendía Eisman, E.Mª Olmedo Moreno y M. Pegalajar Moral

La transición de la formación universitaria en estrategias de aprendizaje a la práctica profesional
H. Salmerón Pérez, L. Ortiz Jiménez y S. Rodríguez Fernández

Calidad universitaria y la transición al empleo de los graduados universitarios
J. Cajide, C. Abeal y F. Barreiro

Programa: «Cómo estudiar con eficacia en la USC»
C. Albeal Pereira

Peculiaridades del estudio en las principales áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela
Andrés Suárez Yáñez, Cristina Abeal Pereira, Paula Outón Oviedo, Mª Elena González Alfaya, Silvana Longueira Matos y Mª Helena Zapico Barbeito

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 463

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS

Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

La investigación en educación superior está alcanzando un protagonismo como nunca lo había tenido hasta ahora. Cuando revisamos las revistas de más prestigio raro es no encontrar un artículo que se ocupe de algún tema de interés sobre investigación en educación superior. Algunos trabajos presentados en este congreso son también una prueba de este interés.

Prueba, igualmente de este interés es el surgimiento de grupos de investigación y la publicación de revistas monográficas dedicadas a esta temática. Baste citar como ejemplo los grupos de investigación liderados por Biggs, Marton, Entwistle, Kember, Ramsden, Trigwell, etc. En cuanto revistas la lista se nos haría larga.

Cuando se ha planteado la pregunta sobre la importancia de la investigación en educación superior, la respuesta parece ser que la enseñanza y la investigación deben coexistir. La idea que empieza a primar es que el profesorado universitario se debería implicar más en la investigación sobre su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

El objetivo de este simposium es precisamente crear un foro a nivel nacional que permita reflexionar sobre los factores del contexto de enseñanza que influyen en la calidad del aprendizaje. Nos consta que, desde la implantación del Plan de Calidad de las Universidades, cada vez hay más profesores que aparte de dedicar un tiempo importante a la investigación propia de su especialidad se siente más atraídos por la investigación sobre su enseñanza.

La síntesis sobre este Simposio consta de dos partes. En la primera se presenta el resumen de un estudio que sobre enfoques de aprendizaje, se ha realizado en las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Almería, Granada y Murcia. En la segunda parte, cada participante presenta una breve exposición de la línea de investigación que está siguiendose en su Universidad. En esta segunda parte incluimos la aportación excepcional de un colega de la Universidad de Do Minho (Portugal).

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 465-489

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

E. Abalde Paz y Miguel Muñoz Cantero y Colbs.
Universidad da Coruña
Leonor Buendía Eisman, Eva Mª Olmedo Moreno y Emilio Berrocal de Luna
Universidad de Granada
José Cajide Val y Colbs.
Universidad de Santiago
Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería
Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años ochenta se ha venido gestando una terminología, ampliamente consensuada, entre los investigadores para referirse a la forma en que los alumnos aprenden y estudian. Nos referimos a los **enfoques de aprendizaje**. Las investigaciones sobre enfoques han logrado establecer entre los estudiosos un corpus terminológico y conceptual que ha dado lugar a una nueva área de investigación denominada modelo SAL (Student Approaches to Learning).

Inicialmente, esta terminología apareció con un cierto grado de dispersión pero, en el fondo, la descripción de la forma en que los estudiantes aprenden era muy similar. Así, observamos que cada autor acuñó términos diferentes para referirse a actuaciones muy similares. Por ejemplo, Ausubel (1986) utilizó las etiquetas aprendizaje significativo y memorístico; Wittrock (1974) se refirió a procesamiento genérico y reproductivo; Schmeck (1983) diferenció entre estilo profundo y elaborativo, retención de hechos y estudio metódico; Thomas y Bain (1984) utilizaron las etiquetas aprendizaje reproduc-

tivo y trasformacional, Entwistle (1988) enfoque profundo, superficial y estratégico, Biggs (1987) profundo, superficial y de alto rendimiento, etc.

Sin embargo, es a partir de Marton y Säljö (1976) cuando se empieza a configurar esta línea de investigación claramente diferenciada de los trabajos realizados hasta ese momento sobre aprendizaje. Estos autores fueron los primeros en acuñar y utilizar los términos **enfoque profundo** y **enfoque superficial** para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. El término profundo lo utilizaron para referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductiva del aprendizaje y el término profundo lo utilizaron para referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender.

Este etiquetaje ha tenido una enorme difusión más allá de las investigaciones realizadas por estos autores, en cuyos trabajos trataban de comprobar en qué aspectos se centraban los estudiantes cuando leían un artículo de investigación. Autores como Biggs (1993), Entwistle y Waterson (1988), (Kember, 2001), etc. consideran que los planteamientos fenomenográficos de Marton y Saljo (1999), Prosser y Trigwell (1998), el constructivismo y la teoría de sistemas de (Biggs, 1999, Dart y Boulton-Lewis, 1998) han contribuido sobremanera al desarrollo de esta línea de investigación conocida como SAL, que como podemos apreciar se está convirtiendo en una metateoría para conceptualizar de forma conjunta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad este línea cuenta con investigaciones que están desarrollando constructos (enfoque profundo y enfoque superficial), unas bases teóricas sólidas, un corpus de conocimientos importante y abriendo un foro de debate y comunicación entre investigadores procedentes de diversos países.

En la actualidad, cabe mencionar los grupos de investigación que desde puntos geográficos diferentes están contribuyendo desde distintas metodologías a desarrollar esta línea, proporcionando nuevas perspectivas en este campo de apariencia novedosa; nos referimos a los grupos de trabajo de Biggs en Australia y Hong Kong, al de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y al de Marton en Suecia. En este momento lo más destacable de estos trabajos es el desarrollo de programas de innovación de la enseñanza que se está poniendo en práctica como consecuencia de los resultados de numerosas investigaciones en este área temática (Trigwell, 1999; Kember, 1999). Y como no podía ser menos esta línea también parece haber calado en nuestro país, siendo numerosos los investigadores en el ámbito de la Pedagogía que están desarrollando esfuerzos por analizar el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos. A título de ejemplo cabe citar La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Murcia, Barcelona, Almería, etc.

Como señalan Richardson (1994) y Kember (1996), desde comienzo de los años ochenta la investigación sobre enfoques de aprendizaje y el procesamiento de la información se pueden considerar las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En lo referente a la metodología utilizada, aunque a veces se han seguido trayectorias metodológicas distintas, los resultados alcanzados son altamente comparables. Por un lado, nos encontramos con investigaciones de corte cuantitativo que han estudiado grandes grupos de participantes, han utilizando para la recogida de la información

cuestionarios estructurados y los análisis se ha basado, igualmente, en técnicas cuantitativas y psicométricas. Gracias a estos estudios cuantitativos y al uso de las técnicas factoriales se ha podido demostrar la estructura factorial y los constructos que ayudan a explica el aprendizaje de los estudiantes (Entwistle, 1981, Watkins and Hattie, 1981, 1985). Citemos como ejemplos de esta línea cuantitativa los trabajos llevados a cabo por Entwistle y Biggs, y sus equipos de investigación en Edimburgo y Australia y Hong Kong respectivamente.

La línea cualitativa ha analizando a grupos pequeños de estudiantes a través del uso de entrevistas personales como es el caso de Marton y su equipo. De la perspectiva cualitativa de investigación podemos destacar el papel que se le ha asignado al contexto educativo para explicar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos de los factores de contexto estudiados e incluidos en los modelos de enseñanza-aprendizaje, que tratan de explicar el peso que cada uno de dichos factores desempeña en la calidad final del aprendizaje han sido los de Frasson (1977), Laurillard (1979), Watkins (1982) que han analizado el papel que el interés del estudiante tiene en la ejecución de las tareas; Ramsden y Entwistle (1981) y Watkins (1982) han analizado, por ejemplo, el efecto que sobre el estudiante tiene la política departamental; Säljö (1979), Thomas y Bain (1982) y Watkins (1982) han estudiado el efecto de la evaluación en los enfoques y la calidad del aprendizaje, etc.

Los resultados provenientes de ambas líneas metodológicas han venido a coincidir en la identificación de dos o tres enfoques de aprendizaje —según autores, el profundo, el superficial y el de alto rendimiento— de ahí que podamos concluir que ambas perspectivas de investigación, lejos de ser antagónicas han producido resultados complementarios muy importantes, lo que ha permitido entender un poco mejor el **modelo de enfoques de aprendizaje**.

¿Cuál es el carácter cultural de los enfoques? Del análisis de las fuentes bibliográficas se desprende la conclusión de que independientemente del sistema educativo nacional parecen existir dos formas básicas de aproximación al aprendizaje por parte de los estudiantes: una orientada hacia **la comprensión** del significado de los materiales de estudio; y otra orientada hacia **la reproducción** de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos. La primera orientación se refiere al **enfoque profundo** del aprendizaje y la segunda al **enfoque superficial**.

Las investigaciones realizadas hasta el momento coinciden en señalar que la orientación hacia la comprensión (enfoque profundo) ha sido la más consistente dentro de cada país y entre países. Este enfoque que aparece como más estable y coherente puede deberse también a que está más en coincidencia entre los diversos países en cuanto a las metas y los objetivos que debe cumplir la institución universitaria (Kember, 1990); es decir, a la coincidencia entre países industrializados en cuanto a cuáles deben ser los propósitos y objetivos de un sistema universitario.

En cambio, el enfoque superficial, los resultados de las investigaciones lo señalan como un enfoque algo menos consistente y más variable, probablemente porque los estudiantes lo utilizan como consecuencia de la percepción que tienen del ambiente de aprendizaje que puede ser, sin duda, más insatisfactorio y que puede manifestarse de formas diversas en cada institución o incluso en cada país. Esta orientación se ha visto

que puede ser una combinación de enfoque superficial, patología en el aprendizaje y una enfoque poco deseable (Harper y Kember, 1989) y, como consecuencia, aparecer como una orientación más fragmentada y más sujeta a las diferencias culturales particulares de cada contexto. De acuerdo con los análisis de la muestra española esto resultó ser cierto como demuestran los cálculos de la fiabilidad y de la estructura factorial del CPA. La escala de enfoque superficial resultó ser la escala menos fiable y menos consistente (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina y col., 1999).

El tercer enfoque de aprendizaje, el de alto rendimiento, del que hablaremos más adelante, coincidiendo con Richardson (1994), es el que ha resultado ser el menos consistente y el que ha sido puesto en práctica por un menor número de estudiantes. Los análisis psicométricas y de fiabilidad han mostrado ser, también, los más pobres, tanto en los estudios consultado como en el nuestro propio. Por consiguiente, cabría hablar de formas universales de orientaciones o enfoque de aprendizaje, siendo la terminología enfoque profundo y enfoque superficial las más utilizadas por la mayoría de los investigadores (Meyer y Person, 1989).

Descripción de los enfoques

El constructo enfoque de aprendizaje nos parece una de las aportaciones más interesante del modelo SAL. Los enfoques se han descrito como respuestas de los estudiantes al ambiente del aprendizaje. Los enfoques describen el modo cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. Los enfoques no son cualidades fijas sino que son procesos que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales. Más concretamente los estudiantes pueden mostrar predilección por un enfoque determinado, pero dicha predilección puede o no tener lugar dependiendo del contexto de enseñanza (en otro lugar abordamos la coherencia entre motivos y estrategias). El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de aprendizaje adoptados por el estudiante. No se trata de una interacción herencia y ambiente, y por consiguiente, no deben confundirse con los estilos de aprendizaje que se caracterizan más por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; se trataría de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje.

El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje, elaborado por Biggs, describe las tres dimensiones que relacionan y explican los enfoques y su influencia en la calidad del aprendizaje. Estos factores se agrupan en **factores de entrada** o de presagio; **factores de proceso** o enfoques de aprendizaje y los **factores de producto** o calidad del aprendizaje. La figura 1 recoge dichas dimensiones y los factores correspondientes.

Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central de este modelo. Un enfoque de aprendizaje se basa en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y unas estrategias que apoyarán dicha motivación. La consistencia entre los motivos y las estrategias es lo que los autores han denominado enfoque de aprendizaje. A continuación vamos a describir cada uno de los tres enfoque contenidos en el modelo 3P.

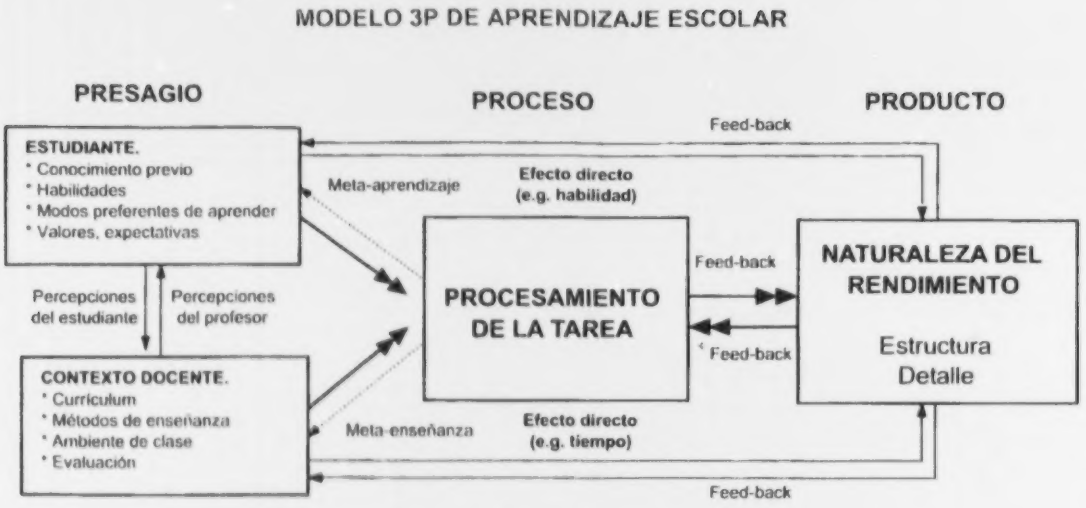


Figura 1
Modelo de aprendizaje escolar de Biggs

El enfoque **superficial** se basa en una motivación extrínseca: los estudiantes ven el aprendizaje escolar como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas. El aprendizaje se convierte en un acto de equilibrio entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones estriban en limitarse a lo esencial y a reproducir a través de un aprendizaje *memorístico*. Un estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

— mantener una intención de cumplir los requisitos de la tarea
— mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje
— ver la tarea como una demanda que hay que resolver.
— centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado.
— ver los componentes de la tarea como partes discretas, no relacionados entre sí o con otras tareas.
— centrarse en la memorización de la información con vistas a los exámenes.
— evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
— preocuparse por el posible fracaso.
— lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo.

El enfoque **profundo** se basa en un interés intrínseco por las materias. Las estrategias surgen de ese interés y las utiliza para maximizar la *comprensión*, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha. El estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

— buscar al máximo la comprensión de los contenidos
— mantener una concepción cualitativa del aprendizaje
— relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos

— ver la tarea interesante implicándose en ella.
— centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales.
— integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas.
— relacionar la tarea con lo que ya conoce discutiéndola con otros.
— teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos.
— ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
— ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

Finalmente, el enfoque de **alto rendimiento** se basa en una forma particular de motivación extrínseca como es el auto-realce que resulta de un logro visible concretamente a través de rendimientos altos. Las estrategias relacionadas con este enfoque son las referentes a la organización del tiempo, la organización del espacio y el dominio de las materias de la manera más eficiente posible (esto es lo que tradicionalmente se ha conocido como 'habilidades en el estudio'). Los estudiantes que adoptan este enfoque tienden a:

— mantener una concepción del aprendizaje de tipo institucional.
— ver en la buenas notas el objetivo más importante, entrando en competición si es preciso para lograrlo.
— cumplir todas las demandas que se les hacen sobre presentación de trabajos, plazos, interpretación de las tareas, etc.
— ser auto-disciplinados, esmerados y sistemáticos, planificando por adelantado y buscando el tiempo para cada tarea en función de su importancia.
— centrarse en 'lo que realmente importa, dejando a un lado aquellas tareas que sabe no van a ser tenidas en cuenta.
— buscar que todo esté estructurado y organizado.

De acuerdo con los perfiles de cada uno de los tres enfoques, los de enfoque superficial y los de enfoque profundo parecen ser los enfoques mejor definidos y en torno a los cuales parecen agruparse la mayoría de los estudiantes. El enfoque de alto rendimiento que agrupa una minoría de estudiantes, sin embargo, puede unir algunos aspectos de los enfoques profundo y superficial. En los trabajos que últimamente se está llevando a cabo es un enfoque que prácticamente está dejando de considerarse, como el propio Biggs (1999) pone de manifiesto.

Un análisis diferente sobre los enfoque de aprendizaje lo están planteando algunos autores desde el punto de vista del tipo de intención que el estudiante pone según adopte un enfoque superficial o un enfoque profundo. Esta intención se refiere a la de **comprender,** en el caso del enfoque profundo, o a **memorizar** los materiales de estudio en el caso del enfoque superficial. En esta distinción parecen estar de acuerdo autores como Biggs (1987), Entwistle (1987), Richardson (1994), Marton y Säljö (1976), Kember (1996), etc.

Kember (1996) al hablar de los enfoques desde la perspectiva de la memorización o la comprensión introduce un elemento interesante en la forma de abordar los enfoques

de aprendizaje. Para ello llama la atención sobre el peso que cada una de estas intenciones tiene en la configuración de los enfoques de aprendizaje. Kember (1996) aborda esta nueva perspectiva apoyándose en resultados provenientes de los AF del SPQ y de entrevistas efectuadas a estudiantes.

Los enfoques se convierten de este modo en posiciones bipolares de un continuo dependiendo del peso que el estudiante le asigna a la memoria y a la comprensión. Según sea dicha intención, la diferencia entre enfoque profundo y superficial se hará más nítida e intensa y se podrá hablar de los enfoques no como polos opuesto sino como los extremos de un continuo en el que en un extremo se situaría el enfoque profundo con la única intención de comprender y el otro extremo el enfoque superficial cuya única intención sería la de memorizar. Los trabajos llevados a cabo por este autor, con estudiante chinos de Hong Kong, le llevaron a esta conclusión.

Cuando un estudiante utiliza enfoque superficial su intención por comprender parece ser escasa o nula; el objetivo propietario sería memorizar sin la intención de comprender. Este enfoque como ya hemos comentado se basa en el aprendizaje mecánico básicamente. El resultado sería un aprendizaje sin comprensión.

En el enfoque profundo, el estudiante trata de obtener significado de aquello que estudia. El uso de este enfoque supone, por parte del estudiante, la intención de comprender. La información debería ser recordada pero esto lo ve como algo secundario.

En el punto intermedio de este continuo Kember sitúa un nuevo enfoque que denomina narrow approach o enfoque equilibrado, que se caracteriza por la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio. Los estudiantes parece trabajar muy sistemáticamente los materiales, haciéndolo paso a paso, o sección a sección, intentando primero comprender y luego memorizar lo aprendido.

Trabajos previos a este planteamiento cabría citar lo publicado por Watkins (1994), Tang (1993), Marton, Dall´Alba y Tse (1992), Hess y Azuma (1991), Kember y Gow (1990) que fueron los primeros en analizar la combinación de la comprensión y la memoria, encontrando los primero indicios para hablar de este tercer enfoque. Como ilustración de este enfoque equilibrado los autores citan la descripción que un estudiante hacía de su forma de estudiar:

> «Leo detenidamente sección por sección. Si encuentro alguna dificultad trato de resolverla antes de ir a otro apartado... Si no memorizas las ideas importantes cuando las encuentres de nuevo, te atascarás. Debes memorizar y luego continuar-comprender-memorizar y continuar-comprender, memorizar y continuar. Esta es mi forma de estudiar» (Kember y Gow, 1990).

La caracterización de este enfoque queda resumida del modo siguiente:

— la tarea de aprendizaje la define el profesor
— la comprensión se realiza de forma limitada aunque de un modo sistemático, poco a poco
— conforme se va comprendiendo cada parte de la tarea, se intenta memorizar los detalles más importantes.

Tang (1991), en un estudio con alumnos de Hong Kong, observó, igualmente, que la memoria, según la intención de su uso, podía clasificarse en memoria profunda y memoria superficial. La memoria superficial se correspondería con el enfoque superficial. En cambio, la memoria profunda sería aquella que adoptarían los estudiantes que desean utilizar un enfoque profundo pero que el contexto, las demandas del profesor y del curso, la evaluación, les exigen hacer una reproducción de los materiales. Para obtener buenas notas, entonces lo mejor es retener la información en la memoria con la intención de comprenderla. Un estudiante señalaba en este sentido:

> «tengo que memorizar para los exámenes pero primero necesito comprender. Si no memorizas lo suficiente, enseguida te olvidas. La memoria mecánica no sirve para retener a largo plazo; en cambio, si lo que memorizas lo comprendes, entonces lo retienes por mas tiempo y mejor.»

Kember (1996) hipotetiza una explicación para los enfoques basandose en la intención de comprender (enfoque profundo) o memorizar (enfoque superficial) y un tercer enfoque donde ambas intenciones aparecen juntas y en equilibrio. El enfoque profundo tiene asociadas las estrategias de búsqueda de la comprensión y el enfoque superficial las estrategias del aprendizaje mecánico. El enfoque que engloba en equilibrio la memorización y la comprensión podría tener estrategias alternativas dependiendo de la procedencia temporal de la comprensión o la memorización. En el enfoque equilibrado de Kember y Gow (1990) la comprensión precede a la memorización. Hess y Azuma (1991) sugieren que la comprensión sigue a la repetición y a la memorización; en cambio, Marton, D´Alba y Tse (1992) creen que ambas son posible de forma equilibrada.

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje se han diseñado instrumentos que han tenido una amplia difusión entre investigadores de la geografía mundial. Citemos como los más utilizado el **Approaches to Study Inventroy (ASI)** de Entwistle y Ramsden (1983) o el **Study Process Questionnaire (SPQ)** de Biggs (1987). Las respuestas a estos cuestionarios informan del enfoque predominante de los estudiantes y de la calidad de la enseñanza, si tenemos en cuenta que las predilecciones de los estudiantes tienden a cambiar en función de las demandas de la tarea, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación así lo exigen. Esto significa que el **SPQ** podría, junto con las encuestas a los estudiantes sobre la enseñanza, utilizarse para evaluar la calidad del contexto de la enseñanza.

En el presente estudio hemos utilizado la versión del SPQ de 1987. Los datos de fiabilidad y la estructura factorial del mismo pueden ser consultados en otras publicaciones de los autores.

Este cuestionario que está siendo objeto de revisión ha sido aplicado por petición de Biggs y Kember a una muestra española. La publicación de los resultado de este trabajo será publicada en breve. Aquí nos limitaremos a dar un pequeño avance de los resultados. Puede consultarse igualmente los trabajos de Kember y Leung (1998), Kember, Wong y Leung (1999) y Biggs, Kember y Leung (2001).

El presente artículo tiene como objetivo general presentar una análisis de los enfoques de aprendizaje de estudiantes procedentes de las universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Almería y Murcia, con el fin de determinar los perfiles de aprendizaje de los estudiantes españoles en comparación con otros estudios realizados en otros contextos universitarios.

2. METODOLOGÍA

a. Objetivos de la investigación.

En la presente investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo primero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.

Objetivo segundo

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario R-SPQ-2F aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

b. Población y muestra

La muestra de la investigación la constituyen, por una parte, **2.768** estudiantes universitarios españoles pertenecientes a las universidades de A Coruña, Almería, Granada, Murcia y Santiago de Compostela. Concretamente, dichos estudiantes, cursan primer y último año de carrera en las titulaciones de Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicología. Por otra parte, respecto al estudio piloto del «nuevo» cuestionario, la muestra ha sido de **174** estudiantes pertenecientes a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, 83 de los cuales cursan primer año de carrera y 91 estudian último año de carrera.

El procedimiento de muestreo ha sido, en un primer momento, no aleatorio por conglomerados —formando parte de la muestra aquellas universidades que, voluntа-

452

riamente, han aceptado participar en la investigación— y, en un segundo momento, no aleatorio con carácter accidental, ya que, en las distintas universidades, los cuestionarios fueron aplicados a todos los alumnos que en el momento del estudio se encontraban en el aula.

La distribución de la primera muestra, en función de cada universidad y titulación, ha sido la siguiente:

		TITULACIÓN					
		Derecho	**Enfermería**	**Psicología**	**Biología**	**Pedagogía**	**Total**
UNIVERSIDAD	**Granada**	**0**	**0**	0	0	199	199
	Almería	86	121	63	124	0	394
	Santiago	117	131	87	66	0	401
	A Coruña	127	63	109	123	0	422
	Murcia	253	369	63	343	324	1352
	Total	582	684	322	656	523	**2.768**

c. Instrumentos

Para la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de información. En primer lugar, para dar respuesta a los objetivos 1, 2 y 3, se ha empleado el **Study Process Questionnaire (SPQ)** —*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española— de J.B. Biggs (1987). En segundo lugar, para responder a los objetivos 4 y 5, se ha utilizado un nuevo cuestionario.

El ***Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)*** original consta de 42 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques superficial, profundo y de alto rendimiento. Cada una de estas preguntas va acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. En la primera página se explica qué es el CPE, cómo responderlo y se da un ejemplo ilustrativo sobre cómo hacerlo.

Las propiedades psicométricas de este cuestionario han sido analizadas en un estudio anterior (Hernández Pina y otros, 1999) con una muestra de 3.861 estudiantes pertenecientes a diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de (.790. El análisis de la fiabilidad por escalas fue de enfoque profundo (.807); de alto rendimiento (.718), y enfoque superficial (.527).Del análisis de ítems realizado, se desprende que todos los que obtuvieron los coeficientes de fiabilidad más bajos (por debajo de .200), resultaron pertenecer al enfoque superficial.

El «nuevo» ***Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)*** consta de 20 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques de

aprendizaje superficial y profundo. Por lo demás, el formato de este nuevo cuestionario es idéntico al anteriror.

La hoja de respuestas del CPE —tanto del original como del «nuevo»— recoge los datos de identificación del estudiante en relación con la titulación que estudia, género, curso, edad, opción en la que eligió la titulación que cursa y nivel de estudios del padre y de la madre. En la parte inferior se incluye un recuadro donde el alumno va consignado las respuestas a cada una de las preguntas.

d. Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

Sendos cuestionarios, se aplicaron durante la hora de clase previa petición de permiso a los profesores, optando por la aplicación a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada universidad, titulación y curso.

La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observando reticencias especiales a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación de los cuestionarios. La aplicación de los instrumentos se llevo a cabo por los miembros del equipo de esta investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

La aplicación de los cuestionarios vino precedida siempre de una breve explicación de la investigación que estabamos llevando a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. El abandono del aula para no responder los cuestionarios fue prácticamente nulo.

Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de las pruebas. Junto con la explicación se les instó a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo de sendos cuestionarios con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 25 minutos para el CPE original y de 15 minutos para el «nuevo» cuestionario.

3. ANÁLISIS DE DATOS

El paquete estadístico del que nos hemos servido para llevar a cabo el análisis de la información recogida y poder dar así respuesta a los objetivos planteados, ha sido el SYSTAT, versión 5 de Wilkinson (1990) y el módulo complementario TESTAT para el análisis de ítems de prueba del «nuevo» cuestionario.

Para efectuar el análisis porcentual, una vez que los participantes cumplimentaron el cuestionario y se calculó la puntuación de cada uno de los enfoques, cada estudiante fue etiquetado con el enfoque en el que había obtenido la puntuación más alta.

A continuación, presentamos los análisis correspondientes a cada uno de los distintos objetivos, así como los resultados y conclusiones de tales análisis.

Objetivo primero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.

En la tabla 1, se presentan, para cada uno de los tres enfoques de aprendizaje, los siguientes estadísticos: media, desviación típica, frecuencias y porcentajes.

TABLA 1
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES A NIVEL GLOBAL

	SA	DA	AA
MEDIA	45.030	**45.519**	40.504
DESV. TÍPICA	6.733	8.279	7.911
FRECUENCIAS	1121	1298	339
PORCENTAJES	40.86	**46.89**	12.25

Como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Comparando estas medias con el estudio realizado anteriormente (Hernández Pina y col., 1999), podemos afirmar que dichos resultados son muy similares a los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia.

Respecto a las frecuencias y porcentajes —tabla 1— observamos que el enfoque profundo lo utiliza el mayor porcentaje de estudiantes, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento.

Estos resultados porcentuales discrepan con los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia. En dicho estudio, el enfoque superficial era utilizado por el 45%, seguido del enfoque profundo (43%) y, el de alto rendimiento (12%).

Objetivo segundo

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.

El análisis por universidades arroja los siguientes resultados. Respecto a la Universidad de Almería —tabla 2—, observamos que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por el enfoque profundo. La diferencia entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%, excepto entre el enfoque superficial y el enfoque profundo.

En cuanto a las frecuencias y porcentajes podemos comprobar que el porcentaje de alumnos que utilizan el enfoque profundo y superficial es muy similar.

TABLA 2
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	**45.711**	45.231	41.292
DESV. TÍPICA	6.461	8.523	8.058
FRECUENCIAS	168	166	60
PORCENTAJES	**42.64**	42.13	15.23

La Universidad de A Coruña —tabla 3— presenta la media ligeramente más alta en enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 3 también puede observarse que el dato mal alto aparece en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En la Universidad de Granada —tabla 4—, como puede observarse el enfoque superficial ha obtenido en esta universidad la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, observamos que el 50% de los estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 3
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.085	**44.225**	38.647
DESV. TÍPICA	6.278	7.856	8.006
FRECUENCIAS	173	207	42
PORCENTAJES	41.00	**49.05**	9.95

TABLA 4
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

	SA	DA	AA
MEDIA	**44.915**	42.533	39.995
DESV. TÍPICA	6.339	8.032	7.032
FRECUENCIAS	**100**	74	25
PORCENTAJES	**50.25**	37.19	12.56

En la Universidad de Murcia —tabla 5—, como puede observarse el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 5
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.777	**46.521**	41.260
DESV. TÍPICA	6.780	8.172	7.743
FRECUENCIAS	540	649	163
PORCENTAJES	39.94	**48.00**	12.06

Asimismo, respecto a los porcentajes, también se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos (48%) utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado del de alto rendimiento.

Por último, en la Universidad de Santiago de Compostela —tabla 6—, como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 6
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.950	**45.269**	39.389
DESV. TÍPICA	6.960	8.402	8.190
FRECUENCIAS	150	202	49
PORCENTAJES	37.41	**50.37**	12.22

Asimismo, respecto a los porcentajes puede observarse que el 50% de los alumnos, utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada universidad, comparando estos resultados con los obtenidos en una investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias, las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela son congruentes con dicho estudio; no así los datos procedentes de las universidades de Almería y Granada.

En cuanto a la distribución porcentual en el uso de cada enfoque, se puede afirmar que, al contrario de lo que ocurría con las medias, las universidades de Almería y Granada corroboran los resultados obtenidos en el estudio anterior al que nos estamos refiriendo; mientras que las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela discrepan.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Como ya señalábamos en la muestra de la investigación, las titulaciones que hemos incluido en nuestro estudio han sido: Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicopedagogía. Respecto a la titulación de Biología.

Como puede observarse —tabla 7—, el enfoque superficial ha obtenido en esta titulación la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 7
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE BIOLOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	**45.027**	44.684	39.352
DESV. TÍPICA	6.528	8.215	7.944
FRECUENCIAS	281	300	75
PORCENTAJES	42.04	**45.73**	11.43

En cuanto a los frecuencias y porcentajes, podemos observar que un mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En cuanto a la titulación de Derecho —tabla 8—, puede observarse que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por la de enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, —tabla 8— se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En relación con la titulación de Enfermería, —tabla 9—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 8
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE DERECHO

	SA	DA	AA
MEDIA	**45.789**	45.229	41.649
DESV. TÍPICA	6.988	8.674	8.215
FRECUENCIAS	260	232	90
PORCENTAJES	**44.67**	39.86	15.46

TABLA 9
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.355	**47.136**	40.817
DESV. TÍPICA	6.532	7.872	7.720
FRECUENCIAS	253	362	69
PORCENTAJES	36.99	52.92	10.09

En cuanto a los porcentajes el mayor número (52.92%) de alumnos utiliza para estudiar un enfoque profundo, seguido a cierta distancia del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Respecto a la titulación de Pedagogía —tabla 10—, el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Asimismo, respecto a los porcentajes, comprobamos que el mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial (45.12%), seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 10
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	**45.329**	44.608	41.319
DESV. TÍPICA	6.637	8.247	7.616
FRECUENCIAS	236	215	72
PORCENTAJES	**45.12**	41.11	13.77

Por último, en relación a la titulación de Psicopedagogía, —tabla 11—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 11
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	42.525	**45.807**	38.835
DESV. TÍPICA	6.701	8.111	7.591
FRECUENCIAS	101	188	33
PORCENTAJES	31.37	**58.39**	10.25

En cuanto al porcentaje de uso, se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo (58.39%), seguido del aprendizaje superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada titulación, comparando estos resultados con los obtenidos en la investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias las titulaciones de Derecho, Enfermería y Psicopedagogía corroboran dicho estudio, mientras que las titulaciones de Biología y Pedagogía no lo hacen.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Estudios realizados con anterioridad (Hernández Pina, 1993 y Hernández Pina y col., 1999) han puesto de manifiesto la existencia de dos factores en el análisis factorial de las seis subescalas del CPE, tal y como aparece en la figura 2.

Se observa un factor I que satura a las dos subescalas de enfoque profundo y a la subescala de estrategia de alto rendimientos. El segundo factor II satura a las dos subescals de enfoque superficial y a la subescala de motivo de alto rendimiento.

A la vista de estos estudios empíricos, los tres enfoques de aprendizaje pueden quedar reducidos dos, los cuales se corresponden con la teoría de los dos factores:

Factor I: Enfoque de aprendizaje profundo
Factor II: Enfoque de aprendizaje superficial.

460

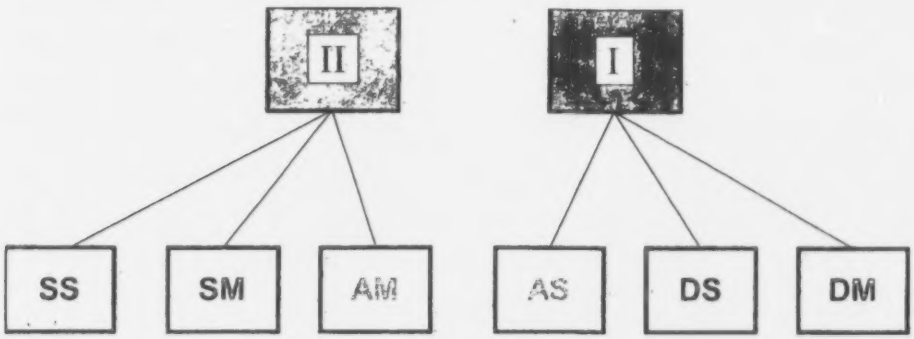


Figura 2
Estructura factorial de las subescalas

Como ya hemos señalado más arriba, el CPE ha sido reducido en su nueva versión a 20 ítems, dos escalas y cuatro subescalas, en coherencia con los nuevos planteamientos que hemos comentado.

A continuación, presentamos los ítems del «nuevo» ***Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)*** para estudiantes universitarios:

1. Encuentro que estudiar me produce un sentimiento de satisfacción personal.
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo en menor trabajo posible.
4. Realmente, sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.
5. Los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.
6. Encuentro los temas nuevos que estudio interesantes y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.
7. Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.
8. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.
9. Para mí, estudiar materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.
10. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.
11. Encuentro que puedo aprobar más exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.
12. En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que no necesito hacer nada más.
13. Me gusta trabajar duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.

461

14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que han sido tratados en diversas asignaturas.
15. No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto me parece una pérdida de tiempo y produce confusión, puesto que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.
17. Cuando asisto a clase suelo llevar algunas cuestiones que me han surgido y que espero me sean respondidas.
18. Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.
19. Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.
20. Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas que preveo que van a salir en el examen.

Lo ítems: 4, 8, 12, 16 y 20 constituyen la subescala de **estrategia superficial** y los ítems: 3, 7, 11, 15 y 19 componen la subescala de **motivo superficial**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque superficial**.

Lo ítems: 2, 6, 10, 14 y 18 constituyen la subescala de **estrategia profunda** y los ítems: 1, 5, 9, 13, y 17 componen la subescala de **motivo profundo**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque profundo**.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Con este objetivo hemos pretendido:

A) En primer lugar, obtener la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas.
B) En segundo lugar, describir el comportamiento de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia respecto a dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo.
C) En tercer lugar, estudiar la estructura factorial del «nuevo» cuestionario.

En relación con la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, a nivel global, hemos obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de .483, resultando ser la mitad impar ligeramente más fiable (.263) que la mitad par (.249). A nivel de ítems, el coeficiente de fiabilidad de los mismos oscila entre .431 y .515. A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados en la tabla 12 que exponemos a continuación.

TABLA 12
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS

	Fiabilidad
SM	.313
SS	.288
DS	.306
DM	.318
SA	.419
DA	.425

Comparando estos coeficientes de fiabilidad con los obtenidos para la versión anterior del CPE, en 1999 con estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, el coeficiente de fiabilidad total del cuestionario fue de .801, resultando la mitad par ligeramente más fiable (.694) que la mitad impar (.638). A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados obtenidos para la primera versión —tabla 13—.

TABLA 13
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS
(Hernández Pina y col., 1999)

	Fiabilidad
SM	.668
SS	.690
DS	.617
DM	.661
SA	.684
DA	.649

Como puede observarse, los coeficientes de fiabilidad han resultado ser más bajos en la nueva versión. Esta diferencia en fiabilidad puede ser debida a la disminución del número de ítems del «nuevo» cuestionario y, también, al menor número de estudiantes que componen la muestra —174 alumnos en la aplicación de este cuestionario frente a 324 que componían la muestra de estudiantes de Pedagogía en el estudio anterior—. No obstante, queremos avanzar que este «nuevo» cuestionario está siendo aplicado a un número importante de estudiantes y titulaciones en nuestro contexto universitario.

Respecto al análisis descriptivo —tabla 14— las medias para cada uno de los dos enfoques de aprendizaje han sido de 25.49 en enfoque profundo y de 22.47 en enfoque superficial, resultando ser significativas las diferencias entre los dos enfoques, a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 14
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

	SA	DA
MEDIA	22.471	25.489
DESV. TÍPICA	5.735	5.688
FRECUENCIAS	59	115
PORCENTAJES	33.91	66.09

Asimismo, respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 14 también puede observarse que prácticamente el doble de estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo.

Comparando este análisis descriptivo con el realizado en 1999, añadiremos que, en aquella ocasión, el enfoque profundo obtuvo, ligeramente, una media más alta que el enfoque superficial —45.883 de media en enfoque profundo, frente a 45.583 de media en enfoque superficial—. Respecto al número de estudiantes que utilizan para estudiar uno u otro enfoque, al contrario de lo que ocurre con el nuevo CPE, el porcentaje de alumnos que empleaba en el estudio un aprendizaje superficial (43,52%) era superior al que utilizaba un enfoque profundo (41,36%). Este dato, nos puede servir para preguntarnos si se puede estar dando una evolución positiva de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia a lo largo de los últimos tres años.

A) Análisis de primer orden: estudio de la estructura factorial de los ítems

Tras realizar un análisis de componentes principales, hemos obtenido seis factores con valores Eigen mayores que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 56.588%. En cada uno de esos seis factores se entremezclan ítems pertenecientes a motivos y estrategias, pero siempre referidos a un mismo enfoque.

B) Análisis de segundo orden: estudio de la estructura factorial de las subescalas

En este análisis de componentes principales hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada por este factor de 56.638%.

La estructura factorial de las cuatro subescalas la presentamos a continuación en la tabla 13.

TABLA 15
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS SUBESCALAS

	I
SM	0.787
SS	-0.754
DS	-0.741
DM	-0.727

Esta estructura factorial explica la bipolaridad de las subescalas dos a dos, es decir, por una parte, sólo hay un único factor que satura a las subescalas de motivo superficial y de estrategia superficial positivamente, y, por otra, a las subescalas de motivo profundo y de estrategia profunda con cargas similares a las anteriores, pero con signo negativo.

C) Análisis de tercer orden: estudio de la estructura factorial de las escalas

En este análisis de componentes principales también hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 70.228%.

La estructura factorial de las dos escalas o enfoques la presentamos a continuación en la tabla 16

TABLA 16
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS ESCALAS

	I
SM	0.838
SS	-0.838

Como puede observarse, esta estructura factorial confirma, de nuevo, la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje, ya que las dos escalas saturan al único factor con la misma carga, pero con signos contrarios.

4. CONCLUSIONES

Tras la realización de este estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de cinco titulaciones de seis universidades españolas, relacionamos las siguientes conclusiones:

1. Del análisis descriptivo realizado a nivel global, la media más alta se encuentra en el enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y la de alto rendimiento. Asimismo, existe el porcentaje más alto de estudiantes lo encontramos en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.
2. Por universidades, los análisis descriptivos muestran que en A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, las medias más altas se han obtenido en enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, las medias más altas se encuentran en el enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Igualmente, en las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, el porcentaje más alto de estudiantes se localiza en un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, el porcentaje más alto lo tenemos en enfoque de aprendizaje superficial seguido de enfoque profundo, el cual a su vez es bastante más elevado que el porcentaje de estudiantes que aborda el estudio con un enfoque de alto rendimiento.
3. El análisis descriptivo por titulaciones muestra que únicamente en Enfermería y Psicopedagogía se han obtenido las medias más altas en el enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Por el contrario, en Biología, Derecho y Pedagogía, las medias más altas se han obtenido en enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Respecto al número de estudiantes que utiliza mayoritariamente uno u otro enfoque, añadir que, en las titulaciones de Biología, Enfermería y Psicopedagogía, existe un porcentaje mayor de alumnos que aborda el estudio con un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento. En contrapartida, en las titulaciones de Derecho y Pedagogía, el porcentaje de estudiantes que emplea en sus tareas de aprendizaje un enfoque superficial, es superior al que lo hace con un enfoque profundo.
4. El «nuevo» *Cuestionario de Procesos en el Estudio* (CPE) posee, en el estudio piloto realizado, una fiabilidad más baja que el CPE original, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas, lo cual nos está indicando que es precisa una nueva revisión de dicho cuestionario con el fin de adaptarlo más adecuadamente al contexto español.
5. El análisis descriptivo realizado tras la aplicación del «nuevo» cuestionario a una muestra de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, indica que la media más alta se ha obtenido en el enfoque profundo frente al superficial y que, igualmente, existe un mayor porcentaje de estudiantes que utiliza para estudiar el enfoque profundo. Este hecho muestra una evolución positiva experimentada en los últimos tres años por parte de los estudiantes de Pedagogía en lo que respecta a sus perfiles de aprendizaje.
6. El análisis de componentes principales realizado a nivel de ítems, subescalas y escalas muestra una estructura factorial en donde, lo más significativo es, tanto

en el análisis de segundo como de tercer orden, la existencia de un único factor que pone de manifiesto la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje.

7. Como última conclusión, nos gustaría resaltar que este trabajo constituye, en gran medida, un intento de llevar a cabo un diagnóstico contextualizado de cómo los estudiantes universitarios abordan su estudio y su aprendizaje, para, en una fase posterior, poder diseñar programas de intervención específicos de acuerdo con el perfil de la universidad, de la titulación y de las características individuales de cada estudiante.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (1986). *Educational psychology. A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J.B. (1993). What do inventory of students´ learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63,* pp. 1-17.

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality at university.* Buckingham: Open University Press.

Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology, 58,* pp. 258-265.

Dart, B. y Boulton-Lewis (eds.) (1998). *Teaching and learning in Higher education.* Camberwell: Australian Council for Educational research.

Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching.* London: Wiley.

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students´ Approaches to Learning. En Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles.* New York: Plenum Press, pp. 21-51.

Entwistle, N. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology, 58,* pp. 258-265.

Frasson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 47,* pp. 244-257.

Harper, G. y Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 59,* pp. 66-74.

Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa 22,* pp. 117-150.

Hernandez Pina, F. y col. (1999). *Los enfoques de aprendizjae en el contexto de la evalaución de la calidad de las universidades.* Informe inédito. Dirección General de Enseñanza Superior. MEC.

Hess, R.D. y Azuma, M. (1991). Cultural support for schooling. Contrast between Japan and United States. *Educational Researcher 20* (9), pp. 2-8.

Kember, D. (1990)

Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education 31,* pp. 341-351.

Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology, 60,* pp. 351-363.

Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology, 68,* pp. 395-407.

Kember, D. Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology, 69,* pp. 323-343.

Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education, 8,* pp. 395-409.

Marton, F. Dall´Alba, G. y Tse, K.T. (1992). The paradox of the Chines learner. Paper given at a symposium on the student learning in a cross cultural context, 4th S. E. Asian regional Conference, the International Ass. Of Cross Cultural Psychology. Nepal.

Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46,* pp. 3-11.

Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education.* Buckingham: Open University Press.

Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic department on students´ approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 51,* pp. 368-383.

Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education 27,* pp. 449-468.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education 8,* pp. 443-451.

Schmeck, R.R.: (1983). Learning styles of college students. En Dillon, R.F. and Schmeck, R.R. (eds.). *Individual Differences in cognition.* Vol. 1. New York: Academic Press, pp. 233-279.

Tang, C. (1991). Effect of different assessment methods on tertiary students´ approaches to studying. Unpublished PhD. Dissertation, University of Hong Kong. Citado por (Biggs, Kember y Leung).

Tang, K.C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development 12* (2), pp. 115-130.

Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. *Higher Education 11,* pp. 249-259.

Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependent of learning approaches: the effect of assessment. *Human Learning 3,* pp. 227-240.

Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students´. *Autralian Journal of Education 26,* pp. 76-85.

Watkins, D. (1994). Memorising and understanding. The keys to solving the mysteries of the Chinese learner. Conference of the International Association of Applied Psychology, Madrid, 1994.

Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Process: some Australian and Filipino data. *Educational and Psychological Measurement 41,* pp. 511-514.

Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian students. *Human Learning 4,* pp. 127-141.

Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist, 11,* pp. 87-95.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 491-492

ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA ENTRE LOS MOTIVOS Y LAS ESTRATEGIAS EN EL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO (CPE)

F. Hernández Pina, M.P. García Sanz, J.J. Maquilón Sánchez, N. Navarro Adelantado, P. Martínez Clares y R.M. Hervás Avilés

La relación entre motivos y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación **Student Approaches to Learning** (**SAL**), por la función que dicha relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje (Biggs, 1978, 1982; O´Neil y Chill, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989, etc.).

Todos estas investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes. Un componente motivacional que revela las intenciones que mueve al estudiante a estudiar y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.

La investigación que aquí presentamos se basa en los datos recogidos con el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (SPQ, versión 1987). Uno de los supuestos en los que se basa este cuestionario es el que se refiere a la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue.

Para Biggs la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos, ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes.

El propósito de nuestra investigación ha sido establecer, de forma empírica, cómo se relacionan los motivos y las estrategias con el fin de comprobar las hipótesis planteadas tanto por Biggs como por Kember.

La muestra ha sido de **3.861** estudiantes de la Universidad de Murcia. El instrumento utilizado para esta investigación ha sido el **Study Process Questionnaire (SPQ)** (*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española) de J.B. Biggs (1987).

El resumen de resultados es el siguiente:

En enfoque que ha resultado más congruente ha sido el de enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y de alto rendimiento. A nivel **centro**, el resultado ha sido similar, el enfoque profundo fue el más congruente y más alto oscilando el coeficiente entre .64 y .45. A nivel de **curso**, los alumnos del último año parecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero. Por **grado**, los alumnos de Escuelas Universitaria arrojaron un índice mayor de congruencia que los de Facultades. Por **género**, ambos grupos aparecen prácticamente iguales, con una ligera ventaja para las mujeres.

En cuanto a la correlación de los motivos con las estrategias no pertenecientes a su escala, encontramos que:

A. El motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales.
B. El motivo superficial no correlacionó, como era de esperar, con las estrategias profundas y sí lo hizo de forma significativa con las estrategias de alto rendimiento.
C. El motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas.

En cuanto a la evolución de la congruencia no parece significativa de primero a último año de carrera en cuanto a un aumento de la congruencia.

A nivel global de la muestra, señalar que las medias más altas se localizan en enfoque superficial y profundo. En cambio, el mayor porcentaje de alumnos se localiza en enfoque superficial con un 45% de los estudiantes, seguido del profundo con un 43% y un porcentaje muy bajo de alumnos de alto rendimiento, el 12%.

De las 19 titulaciones estudiadas, ocho han obtenido la media más alta en enfoque superficial (**SA**): Económicas, Derecho, Graduado Social, Empresariales, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía; el resto ha obtenido su media más alta en enfoque profundo (**DA**): Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

Por **título**, los licenciados son los arrojan la media y el porcentaje más altos en enfoque profundo; en cambio, los diplomados lo hacen en enfoque superficial.

En el análisis por **género,** los datos son muy similares. La evolución hacia un enfoque profundo parece estar más en función de la **edad**. Llama la atención ver que conforme nos movemos desde la primera **opción** en la elección de carrera a la última, la media y el porcentaje de alumnos se va incrementando en enfoque superficial y, en cambio, la media y el porcentaje de alumnos va disminuyendo en enfoque profundo.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 493

ABORDAGENS AO ESTUDO NA UNIVERSIDADE: UM CONTRIBUTO PARA O INCREMENTO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

Pedro S. L. Rosário; Leandro S. Almeida
Universidade do Minho (Portugal)

Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

As abordagens à aprendizagem —medidas com o QPE (*Questionário de Processos de Estudo*) uma adaptação do SPQ (*Study Processes Questionnaire*, Biggs, 1987, 1992)— são entendidas no modelo teórico SAL (*students approaches to learning*) como a resposta do aluno às tarefas escolares concretas, mas à exigência percebida do contexto escolar onde este está inserido. A amostra tomada é de 1342 alunos do Ensino Superior do 1º e 4º ano da Universidade do Minho de cursos da via de ensino, de ciências e da área de humanidades. Os resultados apontam no sentido de que os alunos apresentam globalmente uma motivação superficial operacionalizada através de uma estratégia profunda, exibindo globalmente uma abordagem à aprendizagem maioritariamente profunda. Este padrão motivacional e estratégico reproduz-se nos dois anos analisados, embora a abordagem global mude, superficial no 1º ano e profunda no 4º. Pensamos que estes dados podem constituir-se como um importante contributo para o incremento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos universitários na rota da qualidade.

471

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 495-496

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES

E. Abalde Paz, S. Casar Domínguez, C.D. García-Fuentes y J.M. Muñoz Cantero
Universidad da Coruña

La forma de aprender de cada individuo ha generado y sigue generando gran interés, permitiendo con ello conocer el modo en que mejor aprende cada sujeto. Autores como Entwistle (1981), Genovard y Gotzens (1990) y Messick (1976), equiparan los términos estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, otros autores, los consideran distintos, aunque admiten la existencia de cierta relación entre ellos.

De las distintas definiciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje, se emplea como fundamentación teórica para la investigación realizada, la definición de Honey y Mumford (1989), versión revisada por Alonso, M.C. y Gallego, J.D. (1992), que distinguen cuatro estilos de aprendizaje, caracterizados del siguiente modo tras la aplicación del instrumento, el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a una muestra representativa de alumnos universitarios de primero de carrera:

Estilo Activo: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

Estilo Reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Estilo Teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Estilo Pragmático: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Los resultados obtenidos para cada estilo, polarizados en altos y bajos, han permitido realizar una clasificación de las distintas titulaciones en función de cada uno de los estilos de aprendizaje:

Estilo Activo

Valores altos: Económicas, Empresariales y Filología.

Valores bajos: Ingeniería de Caminos y Diplomatura de Empresariales.

Estilo Reflexivo

Valores altos: Maestro y Diplomatura de Empresariales.

Valores bajos: Filología, Arquitectura Técnica, Económicas y Empresariales.

Estilo Teórico

Valores altos: Ingeniería de Caminos, Diplomatura de Empresariales e Ingeniería Naval.

Valores bajos: Filología, Económicas, Empresariales y Arquitectura Técnica.

Estilo Pragmático

Valores altos: Ingeniería de Caminos e Ingeniería Naval.

Valores bajos: Maestro, Filología, Fisioterapia y Arquitectura Técnica.

En cuanto a los datos recogidos en los Cursos de Postgrado, de los que son receptores profesionales en ejercicio, teniendo en cuenta las características específicas de cada muestra, el Curso de Diseño y Moda, tiene como estilo predominante el Reflexivo, seguido del Teórico. En el Curso de Experto en Formación de Organizaciones Públicas y Privadas, el estilo predominante es el Teórico, y en el Curso de Especialización en Educación Infantil, es el Reflexivo el estilo prevalente.

473

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 497-498

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS

L. Buendía Eisman, E.Mª Olmedo Moreno y M. Pegalajar Moral

En este trabajo se intenta conocer la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, el tipo de tarea a desarrollar y las estrategias que utilizan para la resolución de la misma. Interesa identificar qué tipo de estrategias son comunes, atendiendo a los tres enfoques de aprendizaje (Superficial, Profundo y Alto rendimiento) y cuales diferenciadoras ante la resolución de una tarea concreta, que en este caso es la confección de un mapa conceptual sobre un contenido explicado en clase.

Se plantean cuestiones como: ¿Manifiestan los mismos enfoques de aprendizaje, alumnos con semejantes condiciones académicas? ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza el alumnado cuando se enfrenta a una tarea determinada? La respuesta a este problema se determina a través del siguiente objetivo de investigación: Identificación del enfoque de aprendizaje de los alumnos pertenecientes al grupo de investigación, además de describir las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado cuando se enfrenta a una tarea determinada.

La muestra la conforman todos los estudiantes de tercer curso de la Diplomatura de Educación Especial de la Universidad de Granada durante el año académico 1999/2000. El instrumento utilizado es el Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE), de J.B. Biggs, adaptado al contexto español por Hernández Pina (1996).

Como conclusiones se ha obtenido que el grupo con enfoque de aprendizaje profundo (58.56%), se observa que el procedimiento estratégico empleado para resolver el «mapa conceptual», se ajusta a las características identificativas de dicho enfoque *«... recordar conocimientos previos y relacionarlos con la idea principal, a través de la indagación»*, a la vez que utilizan unas estrategias que ningún otro grupo emplea.

Respecto a los estudiantes con enfoque superficial de aprendizaje (37.15%), realizan un aprendizaje basado en la memorización, es decir, un proceso de retención de infor-

mación para poder ser reproducida, posteriormente, de un modo superficial, poco elaborado y pasivo, aunque generalmente es suficiente para obtener una evaluación positiva. El uso de esta estrategia para la elaboración del mapa conceptual, de forma superficial, entendiendo la realización de la tarea como el fin último y sin realizar estrategias que permitan relaciones y generalizaciones.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 499

LA TRANSICIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

H. Salmerón Pérez, L. Ortiz Jiménez y S. Rodríguez Fernández

En este trabajo se analiza la formación universitaria en estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de procesamiento de la información y la transferencia que harían de la misma aquellos universitarios que en el futuro actuarán como profesores.

Los objetivos que se proponen son dos, teniendo en cuenta que la investigación se ha realizado con dos grupos de titulados en magisterio: unos que ejercen como maestros y otros recién egresados de la Universidad:

Primer objetivo.- Identificar los comportamientos estratégicos relacionados con las actividades de planificar, ejecutar y evaluar, como fases de una lógica adecuada de pensamiento en el diseño de enseñar a aprender pensando.

Segundo objetivo.- Analizar si existen diferencias significativas entre ambos grupos al haber sido formados por diferentes planes de estudio.

Las conclusiones a las que se ha llegado, indican que no se puede considerar que los maestros, aún con diferente formación inicial, utilicen ordinariamente estrategias de enseñanza para enseñar estrategias de aprendizaje. La formación recibida en la Universidad se manifiesta con más relevancia en los actos evaluativos que en la regulación de los procesos para enseñar a aprender.

Se observa una tendencia más próxima a estos planteamientos constructivistas en los titulados formados en los últimos cinco años no siendo relevante para la práctica. De lo cual se concluye la necesidad que las Universidades integren, transversalmente en los planes de formación de maestros, contenidos y metodologías que capaciten a los titulados a organizar una enseñanza de estrategias de aprendizaje más científica y eficaz.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 501

CALIDAD UNIVERSITARIA Y LA TRANSICIÓN AL EMPLEO DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

J. Cajide, C. Abeal y F. Barreiro

Este trabajo de investigación, financiado por la Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia, trata de resaltar la importancia de contar con información sobre la formación universitaria y la transición al mundo laboral, Teichler (2000) afirma que se hace necesaria un comprensión contextual y dinámica de los ámbitos de estudio y validar el éxito de los trabajos realizados.

A una muestra de 395 ex-graduados universitarios de las Universidades Gallegas, se les aplicó un cuestionario que abarca aspectos como la formación para la transición al empleo, los factores más valorados a la hora de encontrar empleo, etc. Obteniéndose los siguientes conclusiones: La relación entre la teoría y la práctica es la dimensión peor valorada por los graduados universitarios; el Centro, los profesores y el COIE, informan muy deficitariamente a los estudiantes de las salidas profesionales; las «habilidades llave» deben tener un mayor espacio dentro del currículo de la formación universitaria para favorecer el acceso al empleo; la formación complementaria en idiomas, informática y relaciones resultan ser muy relevantes en la búsqueda del primer empleo, y por último, el mercado de trabajo es diversificado, así que la intervención en la formación ha de caracterizarse por enfoques de enseñanza dinámicos, abiertos y flexibles.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 503

PROGRAMA: «CÓMO ESTUDIAR CON EFICACIA EN LA USC»

C. Albeal Pereira

La existencia de hechos incuestionables como el elevado índice de fracaso escolar en estudiantes universitarios, la necesidad de fomentar el estudio independiente, la elección de la asignatura Técnicas de Estudio (Licenciatura de Pedagogía) como materia de libre configuración por un número considerable de estudiantes de otras titulaciones, la variedad de oferta de cursos que se centran en estas temáticas, parecía aconsejar alguna medida con carácter general e institucional por parte de la Universidad encaminada a mejorar la calidad del estudio.

Esta propuesta de programa abierto y dirigido a los estudiantes de la USC, estaría especialmente recomendado a estudiantes que nuevo acceso a la Universidad y a aquellos que tienen dificultad con su estudio.

Como finalidad última se pretende mejorar la calidad del trabajo académico de los participantes, logrando que se ajuste a una planificación realista, responsable y equilibrada, para hacerla más eficaz.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, pág. 505

PECULIARIDADES DEL ESTUDIO EN LAS PRINCIPALES ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Proyecto de Investigación dirigido por: *Dr. D. Andrés Suárez Yáñez*

Equipo de Investigación: *Dra. Dña. Cristina Abeal Pereira, Dña. Paula Outón Oviedo, Dña. Mª Elena González Alfaya, Dña. Silvana Longueira Matos y Dña. Mª Helena Zapico Barbeito*

Este proyecto forma parte de la propuesta del programa/servicio de orientación al estudio para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, presentado por el ICE de la Universidad al Vicerrectorado de Ordenación Académica. La finalidad del presente proyecto es adaptar a las características concretas de los estudiantes de las distintas titulaciones o áreas de conocimiento el programa de intervención descrito anteriormente.

Los objetivos que se pretenden conseguir, van encaminados a recabar información sobre el método de estudio empleado por los estudiantes que tienen éxito y los que fracasan, localizar las dificultades de aprendizaje más típicas en cada área de conocimiento, analizar las diferencias existentes entre el estudio en la Universidad y en niveles educativos previos, observar la evolución del aprendizaje de los estudiantes universitarios a lo largo de su carrera, etc.

SIMPOSIO 2

UNA PANORÁMICA DE LA SUPERDOTACIÓN PARA EL SIGLO XXI

COORDINADORA: *Mª José Iglesias Cortizas*

APORTACIONES:

Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI
Mª J. Iglesias Cortizas, C. Jiménez Fernández, J.E. Ferro Fontenla, E. Oliveira, C. Palhares, C. y A.M. Porto Castro

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 509-526

UNA PANORÁMICA DE LA SUPERDOTACIÓN PARA EL SIGLO XXI

M.J. Iglesias Cortizas, C. Jiménez Fernández, J.E. Ferro Fontenla, E. Oliveira, C. Palhares y A.M. Porto Castro[1]

RESUMEN

En este artículo pretendemos dar una panorámica de la superdotación en la actualidad, para ello hacemos un análisis de los aspectos más relevantes, tales como: la problemática de la terminología utilizada, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos superdotados, cuáles son los aspectos legislativos de la superdotación en nuestro país, dar un ejemplo de un programa de enriquecimiento: PEDAIS, cómo es la situación de la superdotación en la comunidad gallega, y finalmente, cuáles son las necesidades del profesorado para este tipo de alumnado.

ABSTRACT

In this article we want make a panoramic about the gifted, for this we analyse the aspect more significatives, like: the problem about the terms, how make the diagnostic to this population, how is the low, an example the enrichment program: PEDAIS, how is attend to the gifted in the galician community, and finally, the problematic about the teacher for the giftedness.

Palabras clave: *gifted, talented, programs.*

---

1 Pertenecientes a las siguientes universidades según orden de aparición: Universidade da Coruña, UNED, EOE Pontevedra, Universidade do Minho (Braga) y Universidad de Santiago.

BEST COPY AVAILABLE

1. INTRODUCCIÓN

Estamos en acuerdo con autores como Sastre y Acereda (1997), cuando afirman que todavía hoy cuando hablamos de alumnos superdotados existe bastante inseguridad a la hora de definirles, y esto es debido a que existen algunas razones de peso que provocan tal situación, que podemos sintetizarse en la siguiente forma:

1. ***El mismo término.*** No existe unanimidad en el concepto de superdotación, aunque sí podemos afirmar que se ha llegado a detectar rasgos definitorios de lo que se podría entender como individuos bien dotados o superdotados (Iglesias Cortizas, M. J., 1994; 1996; 2000).
2. ***El poco conocimiento de sus características***. Este desconocimiento de los rasgos más definitorios del niño bien dotados es una de las consecuencias del punto mencionado anteriormente.
3. ***Confusión de conceptos***. Este aspecto exige una previa delimitación conceptual del término para llegar a un mejor entendimiento dentro del presente tema.
4. ***La actitud de rechazo y prevención de algunas personas frente a los sujetos superdotados***. Ha sido una constante a los largo de la historia del ser humano, ya que los sujetos que destacaban mucho, se les consideraba como algo extraño, por lo tanto, se entiende que se les tratase como dioses, genios, locos, endemoniados, etc., según la época en que vivían.
5. ***La orientación mercantilista,*** esta idea de la superdotación considera que son profesionales superespecializados a los que había que rentabilizar en beneficio de la humanidad, empresa, etc.

Por tanto, después de lo expuesto anteriormente, sabemos que la definición que se utiliza a la hora de calificar la sobredotación, los talentos o los alumnos bien dotados, condicionará el tratamiento educativo que a la misma se le dé. Lo cual implica que es necesario clarificar el concepto de superdotado antes de iniciar cualquier tipo de investigación, lo cual evitará que se desvirtualice el contenido inicial de la misma. Estas razones hacen que en este artículo abordaremos en primer lugar la terminología utilizada, para saber de lo que estamos hablando y conocer aquellos términos que en la literatura anglosajona son utilizados por los estudiosos del tema; en segundo lugar, cómo abordar el diagnóstico de los alumnos más dotados; en tercer lugar, qué aspectos legislativos contempla el sistema educativo sobre la superdotación, y finalmente, la intervención psicopedagógica y su problemática, dentro de este bloque, hablaremos del programa de enriquecimiento PEDAIS que se está desarrollando en Portugal; cuál es el panorama de la intervención en la comunidad gallega y cuáles son las necesidades de un profesorado que atiende a los alumnos superdotados.

2. TERMINOLOGÍA UTILIZADA

Para abordar este apartado podemos comenzar por preguntarnos: ¿quienes son los más capaces, los superdotados o los alumnos con alta capacidad? Son simplemente

alumnos que *aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales*, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en padres y escuela el apoyo y la guía adecuados. En términos generales su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, motivado, persistente y creativo; son como esponjas que absorben lo que atrae su atención, disfrutan con las tareas que les suponen retos adecuados y se benefician notablemente con las observaciones y correcciones del profesor a este tipo de trabajos.

Hay diversos modelos teóricos respecto de la alta capacidad que varían por su poder explicativo, dimensiones y estructura u organización de las mismas y grado en que han desarrollado sus aplicaciones prácticas, entre otras. Sternberg (1993) distingue entre teorías implícitas y teorías explícitas. Las primeras son definiciones que reflejan el concepto que tienen en mente las personas, expertas o no, sobre lo que es un superdotado en un ámbito cultural determinado y *forman la base del trabajo práctico*. Son definiciones útiles para tomar decisiones sobre la práctica educativa pero no pueden ser empíricamente probadas pues no explican los mecanismos, las relaciones subyacentes al alto desempeño intelectual, función reservada a las teorías explícitas. Mientras que las segundas, las teorías explícitas reflejan las elaboraciones de los científicos y *formulan hipótesis*, relaciones a esperar entre las variables, hipótesis que deben poder ser constrastadas. Recogen las aportaciones de las teorías implícitas y tratan de organizar en un sistema conceptual las relaciones a esperar y su contenido, *ofreciendo una explicación racional de la actuación brillante*, de la capacidad y contexto en que se apoya dicha actuación.

Estamos de acuerdo con la propuesta de autores como Almeida y Oliveira (2000: 43), quienes sugieren que la expresión niños superdotados es vaga y que antes de abordar ninguna investigación es necesario clarificar el concepto de sobredotación, lo cuál nos permitirá hacer una adecuada identificación e intervención de los niños superdotados y talentosos.

Abundando en esta confusión terminológica, haremos un somero análisis de las definiciones que varios investigadores utilizan a la hora de referirse a este tipo de sujetos. Así tenemos autores como Cajide Val y Doval Pérez (1976), que utilizan términos diferentes como «niños precoces», «niños prodigio», «cociente intelectual elevado»; García Yagüe (1986) e Iglesias Cortizas (1994), los denominan «bien dotados» o «excepcionalmente dotados»; Wallance (1988) y Porto Castro (1991), se refieren a estos sujetos como «estudiantes muy capacitados». Actualmente, surgen los calificativos de «sobresalientes» y «excelencia», que enfocan la atención en lo que el sujeto es capaz de hacer en su realidad, y no en función del número que el sujeto tiene como medición de su inteligencia (Casillas, 1996; Renzulli, 1996; Treffinger, 1996).

Por otra parte, hay que tener en cuenta otros términos más internacionales como ***Gifted, giftedness* y *talented***, que son conceptos que forman parte de la terminología que se utiliza en la literatura anglosajona, con las siguientes diferenciaciones: por el primer término *Gifted* se entiende que un individuo presenta habilidades superiores, especialmente con la inteligencia muy elevada. Para Feldhusen (1986), es algo más amplio ya que incluye: a) habilidades intelectuales generales, b) un autoconcepto positivo (self concept), c) motivación y, d) talento. La traducción a nuestra lengua española

podría entenderse algo así como: «intelectualmente superdotado». El segundo término *Giftedness* se entiende que son las potencialidades especiales. Esta palabra es realmente un adjetivo que adquiere carácter nominal por medio del sufijo ***-ness***. Podría definirse como el conjunto de: a) habilidades intelectuales superiores, b) pensamiento creativo divergente, c) habilidades de liderazgo, d) habilidad visual, y e) habilidad artística. Son, pues, las habilidades y actitudes específicas superiores en mecánica y psicomotricidad. Puede considerarse como el término español: «superdotación». El tercer término *Talented*, supone una matización de la superdotación, para Zettel (1979), son aquellos los individuos comprendidos entre cuatro y veintiún años que han demostrado talentos, aptitudes o habilidades superiores, destacando por sus cualidades de liderazgo, su notable rendimiento mecánico, sus habilidades manuales, el arte de expresar ideas, ya sea oralmente o de forma escrita, en la música, en las relaciones humanas o cualquier línea de logro humano. En terminología castellana sería pues equivalente a «talento».

Además hemos de mencionar que en la bibliografía inglesa aparecen, también, otros sinónimos que merecen ser mencionados tales como: ***academically talented; rapid learner; high ability; superior students; extraordinariness*** o ***bright***. La problemática de la terminología todavía se agranda más cuando se quiere distanciar por un lado, el concepto de ***genius*** y por otro, el de ***talented***. No son sólo éstas las únicas dificultades inherentes a la definición de los superdotados. Al hablar de ella la mayoría de la gente piensa de inmediato en una inteligencia superior. A pesar de que ésta última, sin duda, es un factor clave, cualquier definición, que sólo incluyera un C.I., sería insuficiente a todas luces. Deben existir, por ejemplo, unos logros concretos y elevados, que puedan ofrecer unas diferencias muy marcadas según sea la edad, el grupo de personas o el campo de actuación (artes, ciencias, política, deporte, etc.).

En nuestra concepción de la superdotación, los términos *bien dotado, sobresaliente* y *superdotado* se utilizan indistintamente, si bien participamos de la expresión expuesta por García Yagüe, al considerar que bien dotado es más modesto y menos cargado de connotaciones psicométricas, enfocándose en las potencialidades del sujeto. Dicho esto, estamos en condiciones de señalar que ***entendemos por bien dotado aquel individuo que posee una inteligencia muy elevada, entendida como un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales, lo cual le permite tener una gran rapidez de aprendizaje, habilidades especiales en el proceso y uso de la información; gran capacidad creativa y una buena automotivación para la consecución para el logro.***

3. DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS

Todos los autores confluyen en la idea de que es imprescindible llegar a identificar fiablemente las capacidades superiores de los niños bien dotados para poder optimizarlas, pero también están de acuerdo que a la hora de considerar la problemática de la identificación de sujetos bien dotados como una cuestión bastante compleja, pues tal complejidad es causada por varios factores, así pues, se considera: como un primer factor importante el que hemos explicado en el apartado anterior, el que se relaciona con la definición de la excelencia, qué se entiende por un sujeto sobresaliente, que

haya acuerdo unánime de la comunidad científica del concepto de la excelencia. Un segundo factor se refiere a la dificultad de describir la naturaleza de la superdotación., y como un tercer factor, podemos señalar aquel que hace mención a los problemas de la configuración de los tests y la fiabilidad de su medida.

3.1. Diagnóstico precoz

Históricamente se ha defendido la idea de que la excelencia en un niño no es detectable antes de los tres años, por lo tanto, era necesario esperar a que el niño estuviera escolarizado para poder hacer la identificación, con lo cual siempre se daba en el contexto escolar y en los niveles de educación infantil o educación primaria. Actualmente la nueva línea propuesta por la Psicología de la Intervención favorece la idea del diagnóstico precoz, del niño bien dotado y talentoso, es decir, cuanto antes mejor, ya que ello implica una intervención temprana, tal propuesta sugiere crear e implementar programas de «estimulación precoz», ya que es posible tener bebés superdotados como sujetos de esos programas (Freeman 1988; Berché, 1999).

Esta línea de identificación plantea tres cuestiones metodológicas importantes y que es necesario tener en cuenta a la hora de aplicarla, nos referimos a la problemática de: la validez del diagnóstico precoz, cuándo se ha de comenzar a realizar la identificación y cómo se ha de aplicar.

Con respecto a la primer cuestión metodológica, es decir de la *validez del diagnóstico precoz*, nos encontramos que existe la dicotomía de su validez, ya que algunos autores afirman que no es fiable, mientras que otros apoyan esta postura para favorecer su pleno desarrollo. Según Coriat (1990), entre los objetivos de la identificación temprana, deberían de considerarse, al menos, dos cuestiones importantes: una se refiere a la ubicación del alumno en el contexto educativo que necesita, ya sea en la familia o en aulas especializadas, pero la idea es proporcionar un lugar y un entorno adecuado a sus necesidades especiales; la otra es proporcionar la información, ayuda y orientación a los padres de los niños bien dotados, por lo tanto esto supondría trabajar con la vía educativa parental.

La segunda cuestión metodológica, se refiere a la edad en la que se puede hacer la identificación, así algunos autores consideran que a partir del primer año ya sería factible, Berché (1999) señala los 18 meses como edad en la que se podría iniciar la identificación de la excelencia; mientras que otros, por el contrario, afirman que ese diagnóstico no sería fiable hasta los 12 o 13 años, con lo cual eliminarían la posibilidad de efectuar una identificación precoz como estamos exponiendo aquí. Los argumentos que se esgrimen son que existe una baja predictibilidad de las medidas del coeficiente intelectual en los tres primeros años del infante, así como la imposibilidad de diferenciar si es una superdotación o si es una maduración precoz del niño y, finalmente, se esgrime la idea de que si el niño es precoz pero no sobresaliente, generará en él efectos negativos de frustración y expectativas.

Con respecto a la tercer cuestión metodológica, referida al cómo se ha de realizar la identificación precoz del niño bien dotado, podemos citar algunos de los indicadores básicos que suelen detectar especialmente los padres, nos referimos a los siguientes: a)

la gran heterogeneidad de los rasgos cognitivos de los bebés sobresalientes, ya que éstos producen diferentes respuestas a los estímulos sensoriales, motóricos o auditivos; b) las características emocionales del bebé no son unívocas, aunque se señalan aspectos comunes como la buena adaptación socioemocional, gran capacidad de rendimiento escolar y sobre todo la rapidez de aprendizaje; c) la precocidad en capacidades de atención, memoria y formulación de preguntas; d) las habilidades sociales, lo que supone una mayor adaptación social; e) la gran interacción social, que le permite recibir mayor estimulación de fuentes externas.

Según Berché (1999: 69), la identificación del bien dotado y talentoso precisa, desde un punto de vista general, dos características importantes: la primera es que sólo podemos validar el diagnóstico definitivo de superdotación tras un completo estudio multidisciplinario. La excelencia intelectual, sólo, puede ser estudiada, correctamente, bajo una extensa y variada información a través de una completa batería de pruebas; la segunda, se refiere a la flexibilidad, a la hora de establecer el diagnóstico definitivo.

En el caso de que el diagnóstico precoz fuese factible y fiable, quizás tendríamos que centrarnos en qué medios deberían utilizarse (Acereda y Sastre, 1998: 130). Por un lado, tendríamos los tests estandarizados que no son muy fiables en los primeros años de vida infantil, lo cual supone que se deberían utilizar otras técnicas complementarias de recogida de datos, como por ejemplo, la observación. En esta dirección las pruebas más usadas y con mayor índice de fiabilidad son: las Escalas McCarthy, Escalas Bayley, Test de la Figura Humana de Goodenough y por supuesto el WIPPSY y WISC-R. Por otro lado, estarían las pruebas subjetivas, especialmente apoyadas en los informes de los padres, a los cuales se les administran cuestionarios que recojan información de los intereses y vida cotidiana de los bebés superdotados.

Como conclusión, aunque los teóricos de la disciplina parecen estar de acuerdo en la modalidad de identificación temprana, es de resaltar tres tipos de problemas que suelen presentarse: uno de ello es que los datos obtenidos parecen ser poco fiables para un pronóstico de superdotación, el otro problema está relacionado con la posible confusión de la excelencia intelectual con la madurez precoz y, finalmente, la posibilidad de crear falsas expectativas de superdotación que posteriormente no se cumplen. Siguiendo la línea expositiva de Berché (1999: 70) y considerando lo mencionado anteriormente, podríamos decir que las líneas básicas que el diagnóstico debe recoger son las siguientes: un diagnóstico correcto del nivel de inteligencia, clasificación en el grupo de superdotación; conocimiento de las múltiples variables de personalidad, emocionales y variados campos de interés que inciden en el sujeto, y finalmente, el estudio de todas aquellas variables que pueden incidir en el desarrollo de su aprendizaje.

3.2. Dificultades en la identificación en la escuela

Actualmente, la nueva Ley General del Sistema Educativo parece reconocer la necesidad de ayuda excepcional que los niños bien dotados y talentosos precisan, uno

486

de los hechos más importantes consiste en que facilita que se identifique precozmente a los alumnos sobresalientes en el contexto escolar. Sin embargo, sin ánimos de criticar el sistema educativo que actualmente se está desarrollando, creemos que la aplicación de la ley no va suprimir las dificultades de identificación, fundamentalmente, porque los maestros, en general, no han recibido ninguna formación teórica ni práctica sobre la superdotación, por lo tanto, es difícil que puedan desarrollar programas de intervención adecuadas a las necesidades del niño superdotado.

La nominación de sujetos bien dotados y talentosos por parte de los profesores, es muy importante para complementar el diagnóstico de la superdotación, ellos son los que conocen a los alumnos, sus intereses y necesidades escolares, valoran su rendimiento escolar (aunque a veces sucede que el superdotado puede sufrir el fracaso escolar), y son los que derivan a los discentes realmente brillantes a los especialistas que forman el Departamento de Orientación. Los especialistas del equipo de orientación realizan el diagnóstico del sujeto superdotado, pero el problema no queda resuelto, ya que el mero hecho de detectar la excelencia, si no se toman medidas posteriores de intervención diferenciada, no sirve de mucho, es más, creemos que puede ser negativo, ya que crea primero expectativas y después frustración en el sujeto potencialmente superdotado.

3.3. Instrumentos de diagnóstico

Después de haber sentado las bases necesarias para realizar un correcto diagnóstico de los sujetos bien dotados y talentosos, hemos visto la necesidad de introducir al sujeto estudiado en una categoría de la superdotación. Se trata de un elemento fundamental para diseñar un programa educacional adaptado las necesidades del individuo, habida cuenta de que un niño bien dotado puede pertenecer, al mismo tiempo, a más de un grupo o categoría de superdotación.

3.3.1. Valoración objetiva de la superdotación

Berché (1999: 70) sugiere utilizar los parámetros dictaminados por la Conferencia de Washington, para una exploración diagnóstica de la superdotación, éstos suponen que se parta de la propia clasificación, considerando que su comprensión es mucho más sencilla. De forma general, el diagnóstico debe incluir al discente en una de las cuatro categorías (aunque a veces se puede dar que el sujeto pueda pertenecer a diversas categorías) que a continuación exponemos:

a) Grupo de instrumentos denominados por la Conferencia de Washington como «no diagnóstico», que son aquellos que por sí solos, no son suficientes para establecer un diagnóstico definitivo, que sólo se utilizarán en fases de nominación.
b) Grupo de tests relacionados con los éxitos escolares.
c) Tests de diagnóstico individual y medida exacta del nivel de inteligencia, que pueden ser usados en cualquier categoría de superdotación.
d) Cuestionarios de evaluación subjetiva y de observación.

Por tanto, las diversas categorías de superdotación y las diferentes pruebas de diagnóstico podrían interrelacionarse. Así tendríamos:

- *Para la habilidad intelectual general.* A este grupo pertenecen los discentes que destacan en el desarrollo académico. Son alumnos que acuden precozmente al diagnóstico individual, no pasando por fase de nominación, ya que son, fácilmente, identificables en el contexto escolar. Su CI suele ser superior a 130 y la identificación, generalmente, se realiza a través de padres y profesores. Las pruebas para este grupo serían:
  1. Para el grupo de «no-diagnóstico»: Catell, WISC-R.
  2. Para el grupo tests ligados a los éxitos escolares: SAT-I (a partir de los 13 años), DAT (Tests de aptitudes diferenciales) y SCAT (a partir de 3º de primaria).
  3. Para el grupo de diagnóstico individual: WISC-R, SOI-LA.
  4. Para el grupo cuestionarios: Cuestionario para padres de la Universidad de Denver.
- *Aptitud académica específica.* Esta categoría incluye a los discentes cuya excepcionalidad se relaciona con una o varias habilidades académicas. Supone esta clasificación que el niño superdotado no tiene que ser «excelentes en todo» y que el foco principal son las «aptitudes». Los tests recomendados son el SAT, el SCAT, el DAT y las escalas de Renzulli.
- *Creatividad.* La Conferencia de Washington ha dado tanta importancia a la creatividad que ha reconocido que en ciertos alumnos puede ser una categoría única de superdotación infantil. Esta es la categoría más difícil de estudio e incluso no puntuable de forma estandarizada, sin embargo se recomiendan las siguientes pruebas: SOI-LA para las producciones creativas, tanto convergentes como divergentes; SAT-I para las habilidades creativas tanto verbales como matemáticas a partir de los 13 años, el SCAT, desde primaria y el TCT-DP para valorar el potencial creativo. En cuanto a cuestionarios: el Khatenna-Torrance Creative Perception Inventory es fundamental para el estudio de la autoimagen del discente.
- *Capacidades artísticas.* En esta categoría se encuadra todo el campo de las Bellas Artes, son por tanto, los músicos, los pintores, los escultores, etc. Su identificación es fácil por sus productos. Es también el grupo más difícil de baremar, existen las pruebas de talento musical como el «Seashore Measure of Musical Talent», las Escalas de arte de Barron-Welsh, Test de aptitud artística de Meyer, etc., pero en general la fiabilidad es muy escasa.
- *Capacidades psicomotrices.* El sujeto que pertenece a este grupo debe de resaltar en los siguientes apartados: en primer lugar debe demostrar su pertenencia al grupo de Habilidad intelectual superior, en segundo lugar debe destacar en las habilidades psicomotrices y mecánicas.

3.3.2. *Valoración subjetiva de la superdotación*

Dentro de este bloque debe considerarse la necesidad de recavar datos sobre factores como la originalidad, perseverancia, intensidad en el trabajo en las áreas de interés,

curiosidad desbordante, vocabulario extenso, etc., aunque éstos son difícilmente mensurables, pero pueden y deben ser valorados subjetivamente y analizados por el diagnosticador. Otros campos en que se debe de realizar una valoración subjetiva son: la madurez social y emocional.

El estudio de la vida emocional del superdotado es tan importante como los aspectos objetivos que hemos expuestos en el apartado anterior. Si no recogiésemos datos de este aspecto, es claro que el diagnóstico sería incompleto, lo cual repercutiría el pronóstico del futuro sobresaliente del discente.

Según la teoría de «desintegración positiva» de Dabrowsky (1986), la hiperxcitabilidad emocional significa: sensibilidad, intensibilidad, perfeccionismo interno, autoevaluación o autocrítica, sentimientos de inferioridad e inadecuación. Estos son los factores de personalidad que, combinados con altas capacidades intelectuales, nos permiten saber si el potencial podrá desarrollarse correctamente; o si por el contrario están alterados, se podrá determinar el por qué de su problemática.

Como conclusiones, se ha valorado la posibilidad de realizar el diagnóstico precoz, los instrumentos de diagnóstico adaptados a las categorías de superdotación recomendadas por la Conferencia de Washington, el diagnóstico debe de ser individual y basado en los siguientes principios: una correcta historia clínica en el que se recojan los datos del desarrollo evolutivo, análisis de los diferentes aprendizajes, estudio de la evolución académica, grado de madurez social y emocional; medida de las habilidades intelectuales; estudio de la creatividad; valoración subjetiva por parte de los padres y profesores y, especialmente, el estudio del desarrollo emocional.

4. MARCO LEGISLATIVO DE LA SUPERDOTACIÓN

El primer paso hacia la atención de la superdotación desde el ámbito institucional gallego, tiene lugar en el artículo 1 del Decreto 320/1996 de 26 de julio[2], que regula la educación de los alumnos con n.e.e. en la Comunidad Autónoma de Galicia y añade, por primera vez, los sujetos con condiciones de sobredotación. Pero ya el año anterior en el territorio MEC, se dispone oficialmente que a la identificación de tales sujetos deben seguir apoyos y medios complementarios por parte de los servicios de la Administración educativa[3], estableciendo la posibilidad de modificar la duración de la escolarización obligatoria de los alumnos con n.e.e., las condiciones y el procedimiento para flexibilizarlo.

Por otra parte, si era importante reconocer que los sujetos con altas capacidades tenían necesidades educativas especiales, el paso siguiente era cómo atender esas necesidades, por lo cual la Administración resolvió crear las adaptaciones curriculares[4] o adaptaciones del currículo a las enseñanzas del régimen general. Especificando[5] que las

2 DOG (1996).
3 BOE (1995).
4 En Galicia por medio del DOG (1995). Orden del 6 de octubre de 1995.
5 De la Orden anterior, los artículos nº 5, 6.

adaptaciones curriculares individuales (ACI) supondrían la modificación de alguno de los elementos prescriptos del currículo, tanto en los sujetos con dificultades especiales como aquellos con capacidades excepcionales.

Posteriormente, se regula el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria de los niños con n.e.e., asociados a condiciones personales de sobredotación intelectual[6]. Las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos para todo el territorio MEC, que se complementa con otra Orden[7] que incide en los criterios de flexibilización del período de escolarización y determina las características de los informes psicopedagógicos, procedimiento de solicitud y acreditación académica, así como las medidas de carácter curricular dentro del contexto escolar ordinario que optimicen las potencialidades de los alumnos superdotados[8].

4.1. Criterios generales de atención de los niños con altas capacidades intelectuales

Remitiéndonos a la Orden del 28 de octubre de 1996[9], podríamos mencionar los siguientes:

a) Flexibilizar el período escolar tanto a la anticipación como reducción del ciclo educativo de la enseñanza básica. Esta será de un máximo de 2 años y no se podrá aplicar en una misma etapa educativa. Mientras que el inicio puede anticiparse un año.
b) La evaluación psicopedagógica deberá determinar y acreditar las capacidades excepcionales, plantear medidas de flexibilización según las características del sujeto. A través de los pertinentes ACIs, que recogerán y desarrollarán las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria. Todo ello supeditando a la evaluación continua, pudiendo anularse si el niño no alcanza los objetivos propuestos.
c) Se informará al sujeto y a su familia, éstos darán su consentimiento por escrito. La escolarización se hará en los centros ordinarios.

4.2. Criterios específicos

Se podrá adelantar un año en la escolarización del primer curso de Educación Primaria o reducirlo si no se redujo al inicio, tanto en EP como en la ESO, cuando así lo determine la evaluación psicopedagógica, en beneficio del propio sujeto tanto en equilibrio personal como de su socialización.

---

6 La Orden del 24 de abril de 1996. BOE 1996
7 La Orden del 28 de octubre de 1996.
8 MEC, Orden de 24 de abril 1996. BOE nº107, 3 de mayo de 1996.
9 MEC, Resolución 29 abril 1996. BOE nº 119, 16 mayo.

490

4.3. Identificación de superdotados

Desde la perspectiva de la Administración educativa apoyándose en la mencionada Orden, propone todo el sistema de identificación de los sujetos sobresalientes, por lo tanto reproducimos los puntos a los que hace referencia:

1. La evaluación la realizará el equipo psicopedagógico, compuesto por expertos en psicopedagogía, pedagogía o psicología, especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, además de los profesores coordinadores de ciclo y director del centro. Todo ello desde el marco del Departamento de Orientación del Centro[10].
2. Dentro de esta normativa se considera superdotado al sujeto que posee los siguientes rasgos definitorios, que realmente son los que propone Renzulli (1986):
   a) *Una inteligencia superior a la media.* Desde nuestra perspectiva la línea de corte debiera estar alrededor de un CI de 130 en adelante (Iglesias Cortizas 1995). Otros autores como García Yagüe (1986), Renzulli (1986), consideran que se puede hablar de superdotación a partir de un CI de 126 puntos si, además, presentan otros rasgos redundantes. Siendo, quizá, el más restrictivo Terman (1925-1959), que sólo considera que un sujeto es sobresaliente si su CI es superior a 140.
   b) *Un alto grado de creatividad en tareas que desarrolla el sujeto superdotado.* En esta línea están de acuerdo los siguientes autores: García Yagüe (1986); Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1995).
   c) *Factor de automotivación o compromiso con la tarea.* Aspecto en el que coinciden Renzulli (1986); Jiménez (1993) e Iglesias Cortizas (1993).
3. Toda la información sobre los discentes superdotados será recogida sobre los siguientes aspectos:
   a) *Referidos al ámbito personal*: nivel de las capacidades así como posibles desequilibrios afectivos, intelectuales o psicomotores. (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Whitmore, 1985). Aspectos como el autoconcepto, autoestima, estilos de aprendizaje hasta el compromiso con la tarea (Renzulli, 1986; Iglesias Cortizas, 1993); ritmo de aprendizaje (Iglesias Cortizas, 1993, 1995). Finalmente, recoger datos sobre cómo formula y resuelve problemas (Verhaaren, 1991); contenidos y actividades que prefiere e intereses.
   b) *Dentro del contexto escolar*: analizar el tipo de interacciones que establece con sus compañeros y profesores (Freeman, 1983; Terrasier, 1985).
   c) *A nivel familiar*: generalmente son los primeros en detectar la superdotación de su hijo, por lo tanto se valorará el grado de comprensión de las características de los superdotados. Los recursos culturales, económicos y del entorno que contribuyan a un óptimo desarrollo integral del sujeto (Freeman, 1983; Terrasier, 1985; Jiménez, 1993).

---

10 En nuestra comunidad se regula por el Decreto 120/1998, de 23 de abril, nº 79, 27/4/98.

4. Los aspectos anteriormente mencionados y todos aquellos que se consideren oportunos se recogerán en un informe evaluativo que deberá sugerir la necesidad o no de flexibilizar el período de escolarización y las adaptaciones curriculares si el sujeto ha conseguido los objetivos de etapa o curso.

4.4. Adaptaciones curriculares

La propuesta de la institución educativa son las adaptaciones curriculares a las necesidades del alumno bien dotado, enriqueciendo tanto sus objetivos, contenidos, como los tipos de actividades, modificando los materiales de intervención, los criterios de evaluación o la metodología, o secuencialización de contenidos[11]. Resaltando otro factor muy importante como es la optimización de su capacidad creativa como factor de la superdotación. La adaptación curricular tanto en E.P como en la ESO podrá ser a un nivel inmediatamente superior, una o varias áreas o materias, si el sujeto presenta un rendimiento alto, continuado y que ha adquirido los objetivos establecidos del ciclo o nivel. Por supuesto, la evaluación se hará con referencia a las materias objeto de adaptación curricular.

5. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO: PEDAIS

Después de haber expuesto qué entendemos por la superdotación, las ideas fundamentales sobre el diagnóstico de los niños con altas capacidades, parece obvio que nos acerquemos al área de la intervención, es decir, de los programas de atención de a los bien dotados. Sin entrar en la discusión de clásica de enriquecimiento versus aceleramiento, que no es el objeto de este texto, vamos a exponer el programa de enriquecimiento PEDAIS, Programa de Enriquecimiento dos Dominios da Aptidao, Interese e Socializaçao, que inició ANEIS, Associaçao Nacional para o Estudo e a Intervençao na Sobredotaçao en Braga, Portugal, asociación que preside el profesor Leandro Almeida. Nace como consecuencia lógica de querer atender las solicitudes de parte de los padres y profesores. En este sentido el programa fue implementado a alumnos con señales de superdotación en diferentes dominios, a lo largo del año lectivo 1999/2000. Para ello se elaboró un protocolo de colaboración entre las instalaciones de la Escola EB 2º, 3º de Lamaçaes en la ciudad de Braga.

Los tres dominios de desarrollo del ser humano al que el programa se refiere son: la aptitud, el interés y la socialización, todos ellos han sido considerados desde una visión personalizada e integradora. Desde esta perspectiva, el programa contempla la concepción de desarrollo en el que el niño es protagonista de su propio desenvolvimiento personal. Es decir, es un enfoque constructivista que enfantiza los procesos de autoorganización, que considera las aptitudes como las competencias, las habilidades o capacidades que se expresan directamente en la acción. Así, el previlegio dado a las áreas de interés está encuadrado en un sistema personal, que da satisfacción a las

11 Orden 6 de oct. de 1995.

necesidades e intereses del individuo como fuente principal de motivación. Se convierte así, en una opción flexible, que permite integrar un amplio abanico de capacidades e intereses a desarrollar y a estimular (Palhares et al., 2000: 194).

La implementación de este programa de enriquecimiento permitió a ANEIS conseguir los siguientes objetivos: 1) la formación de técnicos en las áreas de evaluación de programas; 2) la capacidad de responder a las necesidades específicas de los niños bien dotados; 3) la posibilidad de responder a algunas de las solicitudes de los padres y profesores de atender áreas específicas; 4) la oportunidad de organizar un programa de padres, siendo éstos sus organizadores; y 5) la ocasión de facilitar el intercambio con instituciones y profesionales diversos.

En el programa se consideraron dos grupos: a) niños que participaran en actividades realizadas en grupo todos los sábados, y b) adolescentes que desarrollasen proyectos individuales de investigación, con apoyo de monitores jóvenes, en un sistema de tutoría. Además de estimular temas cognitivos y motivacionales como botánica, astronomía, etc., también se incluyen actividades orientadas a la optimización psicomotora e interpersonal. Las áreas de expresión como la pintura, música y el teatro son otras opciones que se integraron en las actividades mencionadas. Con un funcionamiento modular, al final de cada temática, los niños, los adolescentes y padres se reúnen un día entero, organizado previamente por los padres, para debatir los trabajos realizados. Los padres tienen un papel fundamental en esta organización, ya que además de aglutinar a los jóvenes un día para exponer sus trabajos, también a lo largo de la semana co-organizan actividades y contribuyen a sus gastos. Este programa fue evaluado formalmente en dos sesiones: una con los padres y otra con la dirección de ANEIS. En ambos casos la conclusión ha sido muy positiva.

Otra forma alternativa al programa expuesto anteriormente es el programa ETC, Estímulo ao Talento eá Cooperaçao, que surgió de los objetivos propuestos por ANEIS, ya mencionado anteriormente. Esta modalidad supone que los niños bien dotados están una semana de campamento, al que pueden asistir niños del programa anterior. La primera experiencia fue en el campo de Férias en Baiao del 15 a 22 de julio de 2000, en coordinación con el Centro de Salud del Ayuntamiento. Asistieron 31 participantes, 10 monitores y 16 especialistas envitados de los diferentes campos de estudio abordados: ciencia, tecnología, deporte, ocio, ambiente, salud, expresión literarias y artísticas. Todos los participantes colaboran voluntariamente. La evaluación realizada fue continua, individual y en grupo.

6. GALICIA: ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN LA SUPERDOTACIÓN

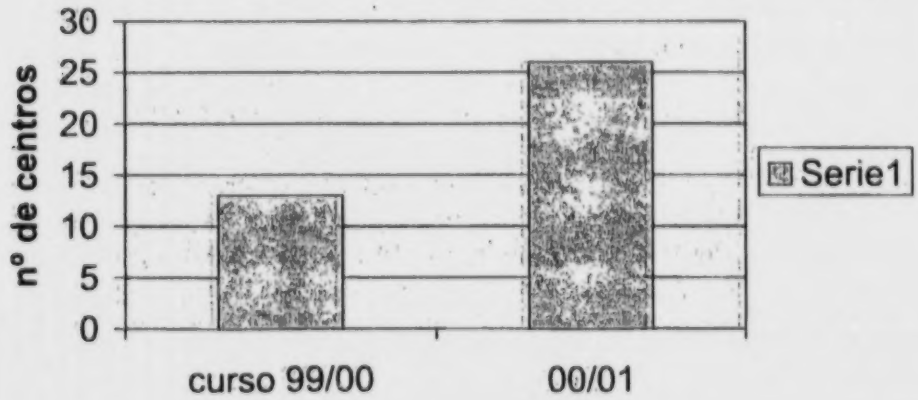
En este apartado se pretende abordar los resultados de tres años de trabajo dentro de este campo, lo que supone una profunda reflexión de la comunidad educativa gallega, que redunda en beneficio de una mayor sensibilización y, por supuesto, una mayor dotación de recursos para la atención a este colectivo de alumnos, que no por minoritario no tienen menos derecho a ser atendidos. Los datos que se adjuntan en la tabla nº 1 están referidos a la provincia de Pontevedra, pero que pueden extrapolarse al resto de las provincias gallegas.

TABLA 1
ESTADO ACTUAL DE LA EXCEPCIONALIDAD EN LA PROVINCIA DE PONTEVEDRA. (DATOS CONTABILIZADOS POR ESTE E.O.E. DURANTE LOS CURSOS 98/99, 99/00 Y 00/01)

Etapas Educativas	Centros Públicos		Centros Privados/Concertados		Total Alumnos
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Educación Infantil	6	2	2		10
Educación Primaria	37	20	15	3	75
ESO	6	3	2	3	14
B.U.P/BACH. COU	3		1		4
Totales	52	25	20	6	103

Cada año son identificados alrededor de treinta sujeto superdotados, situación que se repite en la provincia de A Coruña, y en menor medida en las provincias de Orense y Lugo, pues estas últimas tienen menor población. Por tanto, podemos afirmar que, actualmente, se puede calcular una población escolar de más de trescientos alumnos con potenciales excepcionales que están escolarizados en centros ordinarios de nuestra comunidad, que están siguiendo distintos programas de enriquecimiento. En algunos casos, tenemos qué hablar de programas de enriquecimiento horizontal; otros siguen programas de enriquecimiento vertical, ampliándoseles el currículo a través de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs); y en otros caos, se establecen aceleración o anticipación de etapas educativas. Por otra parte, hemos de añadir que cada curso escolar son más los centros que contemplan la atención de los discentes excepcionales en sus planes de atención a la diversidad y desarrollan sus programas de actuación.

TABLA Nº 2
CENTROS CON PLANES DE ATENCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN



Esta situación abre unas perspectivas muy interesantes, puesto que, hasta ahora, el tratamiento a la diversidad, todo los esfuerzos se centraban en la atención a los discentes discapacitados y con dificultades de aprendizaje, ahora también irán enfocados a aquellos sujetos que por sus particulares características necesitan un enriquecimiento, mayor profundización o ampliación de su currículo de referencia.

A modo de conclusión, podemos decir que actualmente existe en el sistema educativo una base legal suficiente para atender con garantías la diversidad y dentro de ella también a aquellos discentes con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de superdotación. Sin embargo, el camino a recorrer es muy largo y queda mucho por andar sobre todo en lo que se refiere a la sensibilización de la comunidad educativa. Sensibilización que se ha de conseguir sobre la base de una formación del profesorado adecuada, apoyo institucional, experimentación de acciones, implementación de planes y programas específicos en los centros educativos, investigación y difusión de experiencias educativas.

7. PROFESORADO DE ALUMNOS SUPERDOTADOS

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que todavía existe un aspecto que está pendiente de solución, es decir, oficialmente se definen las características de un alumno superdotado, se reconoce la atención especializada a este tipo de discentes, pero no se reconoce la importancia de la especialización del profesorado en el área de la superdotación, por tanto, tendrá que acometer esta responsabilidad el profesor de pedagogía terapéutica y los profesores ordinarios.

Actualmente existen varios modelos o estrategias que desarrollan la formación del profesorado de alumnos bien dotados. Pero sin entrar en el debate de la necesidad o no de un profesor especialista en la materia, lo cual apoyamos, por considerar que es prioritario la formación de los profesores que van abordar las tareas de optimización de niños superdotados, ya que es relativamente infrecuente la presencia de asignaturas referentes a la superdotación en los planes de estudios, ya sea de las diplomaturas de magisterio o bien de la licenciatura de psicopedagogía.

El *Wold Council for Gifted and Talented Children*[12], recomienda crear programas de formación para los profesores, ya sea desde instituciones públicas o privadas, puesto que reconoce la formación inicial y permamente del profesorado, supone la facilitación de una primera identificación en el aula y una posterior atención a las diversas habilidades del sujeto con altas capacidades, así como la evaluación de los resultados de la educación de forma crítica y que les sirva como método eficaz en el marco multicultural e internacional para la intervención de sujetos bien dotados. Los objetivos del mencionado programa de formación son: 1) estimular al profesorado para que reconozcan la multiplicidad del potencial del sujeto sobresaliente; 2) trabajar en un marco multicultural e internacional de la educación de superdotados de forma globalizada;

12 Citado por Román Sánchez y otros (1992). Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Benito (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados.* Salamanca: Amarú.

3) comprender la complejidad de la superdotación, las diferencias individuales, la identificación, etc.; 4) conocer las estrategias didácticas para trabajar con alumnos bien dotados, crear materiales adecuados de intervención y, por supuesto, evaluarlos; 5) conocer los distintos modelos de enseñanza, evaluar su aplicabilidad en un contexto particular, así como crear modelos adaptados a la situación; y 6), ser conscientes de la necesidad de abogar por la calidad en la educación de bien dotados en su propia comunidad y situación profesional.

En cuanto a las características de los profesores de alumnos con altas capacidades, señala (Alonso y Benito, 1996: 244-245), que algunos autores han hecho un intento de recoger los rasgos esenciales para describirlas a nivel personal y profesional, de modo sintético podrían mencionarse las siguientes: a) estar dispuesto a intervenir en proyectos diversos, novedosos; b) ser intelectualmente curiosos; c) ser sistemático, preciso y práctico; d) tener amplia variedad de intereses; e) apreciar las realizaciones y ser emprendedor; f) conocer las técnicas de enseñanza; g) estar preparado en los contenidos pragmáticos; y h) querer enseñar a los alumnos con altas capacidades.

Addison (1983), ha perfilado las cualidades o competencias que deberían poseer los enseñantes de sujetos bien dotados, antes de expedirles el título: 1) conocimiento de la naturaleza y necesidades de los sujetos excepcionales; 2) destreza en la evaluación y en las técnicas de estudio de casos; 3) capacidades de asesoramiento y orientación; 4) estrategias y técnicas de actuación con grupos y entrenamiento creativo; 5) habilidades para relacionar las dimensiones cognitivas.

Los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados normalmente, bien para descubrir aquellos aspectos esenciales de la personalidad o bien habilidades, así como para evaluar el grado de especialización logrado, van desde la observación del discente, sobre todo en interacción con sus pares, hasta la administración de pruebas clásicas, nos referimos a las psicométricas, inventarios de personalidad, actitudes, etc., pasando, evidentemente, por las pruebas de rendimiento, o la realización de trabajos prácticos que conllevan la extrapolación de lo aprendido, crear las adaptaciones curriculares, elaborar materiales necesarios para el trabajo en el aula, diseñar pequeñas investigaciones, etc.

Como conclusión, de todo lo mencionada anteriormente se desprende que es necesario identificar a los superdotados, especialmente en la escuela en las edades más tempranas, para ello la figura del profesor es muy importante, ya que es el primero que detecta de forma subjetiva la posible superdotación.

Después de un diagnóstico de la superdotación el paso siguiente en la intervención psicopedagógica del mismo, por lo tanto hemos tratado de mostrar qué se hace en Galicia y en Portugal.

Otro aspecto que nos ha parecido importante es la legislación como marco desde la escuela, ya que es en ésta donde debe pensarse la intervención especializada, tal como contempla la ley, por medio de la adaptación curricular.

Finalmente, parecía necesario contemplar la figura del profesor, como monitor o agente de estrategias y conocimientos. Se han visto qué objetivos debe de tener un plan de formación de profesores y, también, cuáles deberían ser las características de un profesor de sujetos superdotados.

BIBLIOGRAFÍA

Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Addison, L. (1983). Selection and training of teachers of the gifted in the United States. *Gifted education international* 1(2).

Almeida, L. y Oliveira, E. (2000). Os profesores na indentificaçao dos alunos sobredotados. En *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificaçao e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 43-53.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.

Berché, J. (1999). *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*. Barcelona: ISEP Universidad.

BOE. (1995). *R.D. 696/1995 de 28 abril. Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con n.e.e. y en especial de sobredotación*. Nº 131, 2 de junio 1995. *Curricular*. Santiago. Xunta de Galicia.

Cajide Val, J. y Doval Pérez, M. (1976). «Política educativa y orientación de superdotados». En *Educadores*. N. 127, 181: 192.

Casillas, M.A. (1996). «El fenómeno sobresaliente». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.

Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados: un enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.

Dabrowski, A. (1986). *Research group. Development and improvement of coding systems for overxcitabilities*. Denver: University of Denver.

DOG. (1996). *Decreto 320/1996, 26 de xullo. Ordenación alumnos con n.e.e. para a CC.AA. de Galicia*. Nº 153, 6 agosto 1996.

Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Children. In *Child Psychological Psychiarty*, 24. 481-485.

Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.*

García Yagüe, C. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: Cepe.

García Yagüe, J. y otros. (1989). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid. Cepe.

Iglesias Cortizas, M. J. (1994). *Evaluación y optimización del rendimiento de los niños bien dotados. Área de expresión escrita*. Tesis. Universidad de Santiago.

Iglesias Cortizas, M. J. (1995). Definición e necesidades pedagóxicas dos nenos ben dotados. En *Revista Galega do Encino*, nº 9 nov. Xunta de Galicia.

Iglesias Cortizas, M. J. (1996). Un problema específico de los niños bien dotados. Grupos marginales y de riesgo. En *Faísca*, nº 4. Santiago de Compostela.

Iglesias Cortizas, M. J. (2000). ¿En qué consiste la superdotación? En *Alunos sobredotados: contributos para a sus identificaçao e apoio*. ANEIS. Braga. pp. 28-37.

Jiménez, C. (1993). Problemática de la educación familiar del niño bien dotado. En *Revista de Orientación Vocacional*, vol. 4. Nº 15. 119-131.

Jiménez, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista española de pedagogía*. ano LIV, nº 205, septiembre-diciembre.

Palhares, C. et al. (2000). ANEIS: programas de enriquecimiento. *Sobredotaçao*. Vol. 1, nº 1 e 2. Braga.

Porto Castro, A. (1991). Efecto de un programa en el área de matemáticas con alumnos muy capacitados. Santiago: Universidad de Santiago.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. A Development for Creative Productivity. En R.J. Stemberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. pp. 53-92. Cambridge. Unv. Press.

Renzulli, J. S. (1996). «¿En qué consiste lo sobresaliente?». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.

Sastre, S. y Acereda, A. (1997). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Sternberg, R. (1993). Procedures for identifying intellectual potencial in the gifted: a perspective en alternative metaphors of mind, en Heller, K.A., Mönks, FJ. y Passow, A.H. (Eds.). *International handbook of research and development of gifteness and talent*. Oxford: Pergamon, pp. 185-208.

Terman, L.M. (1925-1959). *The Genetic Study of Genius*. vols. 1-IV. Standford. California. University Press.

Terrassier, J. CH. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. FREEMAN. (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Aula XII. Santillana.

Tourón, J. ET AL. (2000). La validación del SCAT (School and College Ability Test) en Navarra: Resultados del estudio piloto. En *Alunos sobredotado : contributos para a sua identificaçao e apoio*. Braga: ANEIS, pp. 81-97.

Treffinger, D. J. (1996). «Nuevas direcciones para la educación a estudiantes sobresalientes». *Dossier: La atención a los sobresalientes*. Nº 5, junio-julio.

Verhaaren, R. (1991). *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y las adaptaciones curriculares que precisa*. Madrid: MEC.

Wallance, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Whitmore, J. (1985). *Giftedness. Conflict and underachievement*. Boston Allyn and Becon.

Zettel, J. (1979). «State provisions for educating the gifted and talented: screeng and identifiying gifted and talented children». En H.A. Passow (Ed). *gifted and talented: their education and development*. 63: 75. Illinois: University of Chicago Press.

SIMPOSIO 3

LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL PARA JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN

COORDINADORA: *Francesca Salvá*

APORTACIONES:

La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación
Francesca Salvá, Ana M. Calvo y Andreu Cloquell

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 529-541

LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL PARA JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN

Francesca Salvá, Ana M. Calvo y Andreu Cloquell

RESUMEN

Este artículo presenta el trabajo de evaluación de un proyecto de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. El objeto de evaluación son los procesos de transición a la vida adulta y la inserción social y profesional de los jóvenes que han participado en dicho proyecto, a partir de una serie de concepciones básicas relativas, principalmente, a la evaluación, la inserción social y profesional, la transición de las personas jóvenes a la vida adulta y las metodologías de investigación.

ABSTRACT

This article describes the evaluation process of a project of social and work market insertion targeted to young people with low level of qualification. Processes of transition of young people involved in the project to adult life and to social and professional insertion are the object of this evaluation. This is done from a set of basic conceptions related to evaluation, social and professional insertion, transition of young people to adult life and methodologies of research.

El symposium que se presenta recoge el trabajo de evaluación del proyecto *Mil.leni*, realizado en el marco de un convenio de colaboración entre el Centro de Formación Ocupacional *Jovent* y la Fundación *Universitat-Empresa de les Illes Balears*.

Se estructura alrededor de los siguientes apartados:

— El proyecto *Mil.leni* para la inserción sociolaboral de jóvenes con bajo nivel de cualificación y la demanda de evaluación externa a la *Universitat de les Illes Balears*.
— Las concepciones básicas de referencia.
— Las fases, el proceso y los instrumentos de evaluación.
— Los resultados.

EL PROYECTO *MIL.LENI* PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CUALIFICACIÓN Y LA DEMANDA DE EVALUACIÓN EXTERNA A LA *UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS*

Mil.leni es un proyecto de formación e inserción profesional, diseñado y gestionado por el Centro de Formación Ocupacional *Jovent*. Se dirige a jóvenes de 16 a 20 años con bajo nivel de cualificación. Estos jóvenes viven mayoritariamente en barriadas periféricas caracterizadas por importantes deficiencias urbanísticas y de equipamientos y, en general, por un bajo nivel socioeconómico de la población y un elevado índice de fracaso escolar.

Es un dispositivo de promoción personal y de inserción sociolaboral organizado de manera flexible que incluye dos tipos de medidas: itinerario personal de inserción y medidas complementarias. El itinerario personal de inserción se organiza alrededor del proyecto personal que incluye medidas de inserción y de apoyo. Las medidas complementarias son: proyectos transnacionales y transregionales, programa de diseminación de la experiencia y cooperación en redes y medidas de evaluación y mejora del proyecto.

La demanda de evaluación externa fue realizada por los propios profesionales de la Cooperativa *Jovent* al *Departament de Ciències de l'Educació* de la *Universitat de les Illes Balears*.

A partir de esta demanda inicial, los motivos que nos condujeron a evaluar el proyecto *Mil.leni* fueron muchos y diversos. Podemos destacar los siguientes:

— El colectivo al cual se dirige. Se trata de jóvenes con diversas problemáticas derivadas de un entorno caracterizado por: elevado número de trabajadores no cualificados de origen immigrante; elevado porcentaje de fracaso escolar; bajo nivel económico y cultural; elevado grado de delincuencia y marginación (Jovent, 1996, 14). Se trata de un colectivo considerado prioritario en las diversas orientaciones y planes de actuación tanto de la Unión Europea como del Estado español.
— El carácter innovador del proyecto, tanto por sus objetivos (perspectiva territorial, utilización de nuevas tecnologías, respuesta a una problemática multidimensional, etc.) como por las características de su intervención (proyecto personal e itinerario personal de inserción, integralidad, individualización, flexibilidad, etc.). En este setido cabe recordar que uno de los requisitos para la

501

financiación de proyectos a través de las iniciativas comunitarias era precisamente el carácter innovador de los mismos.

— El papel estratégico del proyecto respecto al análisis y la forma de abordar la problemática de la inserción social y profesional de los jóvenes con bajo nivel de cualificación en Baleares. Se cuenta entre los más innovadores y es el de mayor tradición como centro gestionado por la iniciativa social en Baleares.

La finalidad última de todo el proceso fue evaluar la eficacia, la efectividad y el impacto del proyecto en los y las jóvenes participantes.

La evaluación de eficacia consistió en la evaluación de la situación a la salida del proyecto de los y las jóvenes participantes.

La evaluación de efectividad, entendida como evaluación de resultados después de un tiempo de haber finalizado el proyecto, consistió en evaluar la situación de los y las jóvenes «n» meses después de salir del proyecto.

La evaluación de impacto, entendida como evaluación de resultados no previstos, se realizó junto a la evaluación de efectividad, pero a un grupo más restringido de participantes.

LAS CONCEPCIONES BÁSICAS DE REFERENCIA

La evaluación del proyecto se organizó a partir de una serie de concepciones básicas de referencia que afectan a los elementos centrales de la investigación:

— Concepto de transición: partimos de una concepción amplia que entiende la transición como un proceso complejo que incluye la globalidad de la vida del joven en su camino hasta llegar a ser adulto y que se caracteriza por ser superadora de una concepción restringida de transición entendida solamente como paso de la escuela al trabajo. Esta concepción ha sido trabajada por parte del grupo de investigación, a partir de los trabajos de Schwartz (1985) y de Coleman y Husen (1989) (que fueron los que introdujeron esta concepción) y de los que en el ámbito del estado español está realizando el GRET (Grup de Recerca sobre Educació i Treball) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (Casal, Masjuan, Planas, 1991; Casal, 1996 entre otros).

— Perspectiva estratégica de la evaluación: entendemos que para comprender la eficacia de los dispositivos hay que situarse en una perspectiva estratégica de la evaluación. Ello implica ir más allá de la mera constatación de la eficacia aparente de los dispositivos que se describe a partir de la identificación de la situación laboral después de un determinado número meses de haber salido del dispositivo. Aquí se plantea la necesidad de profundizar en los itinerarios y de entender los comportamientos de los diversos actores de la inserción y las maneras en que éstos entienden y utilizan los dispositivos objeto de evaluación. Es a partir de esta comprensión que se puede valorar el papel de los

502

dispositivos en el itinerario personal de los y las jóvenes, las formas de uso de los dispositivos por parte del empresariado, las atribuciones de los y las profesionales,....Y sólo a partir de este conocimiento profundo se pueden plantear orientaciones y estrategias para la mejora. Esta perspectiva ha sido trabajada por parte del grupo de investigación a partir de los trabajos del Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) y principalmente a partir de Demazière, Dubar (eds.) (1994), Bouder, Cadet, Demazière (1994).

— Investigación participativa: consideramos imprescindible que la investigación aplicada sea participativa. La participación puede darse en diversos grados y momentos pero es fundamental cuando se trata de contribuir a cambiar la realidad social. En este sentido recogemos las aportaciones propias de la investigación cualitativa. Y nos ubicamos en la perspectiva planteada en el informe Bricall, que señala la necesidad de que las universidades se impliquen en su entorno territorial y (citando a Gibbons y o., 1994) remarca el hecho de que la nueva producción de conocimiento requiere el establecimiento de relaciones con los beneficiarios de la investigación, superando las pautas tradicionales de la investigación universitaria (Bricall, 2000, 86).

Partimos de la convicción de que en los proyectos innovadores de inserción, la reflexión sobre el trabajo realizado y la búsqueda de nuevas formas de actuar son procesos tan importantes como la propia intervención. La coevaluación, entendida como un esfuerzo de reflexión interna y de autoevaluación (Comunidad de Madrid, 1993) que conduce a unos resultados útiles y aplicables en procesos de mejora de la práctica ha sido la perspectiva desde la cual nos hemos aproximado a la realidad.

Tal como apuntábamos antes, la investigación realizada pretendía evaluar la eficacia, la efectividad y el impacto del proyecto. Pero esta finalidad explícita no ha sido la única, la investigación se ha orientado también hacia el *empowerment* de las personas implicadas en el proceso de evaluación, un concepto de difícil traducción que hace referencia a la capacitación y el fortalecimiento de las personas implicadas en una acción, proyecto, actividad, investigación, etc. (Fagan, 1998).

La perspectiva de la coevaluación y la idea de *empowerment* se ha traducido, en nuestro caso, en procesos de ayuda mutua y de intercambio constante de conocimientos entre las personas implicadas. A través de la evaluación buscábamos los significados de los fenómenos y, en consecuencia, debíamos interrogar, reflexionar, analizar dinámicas, procesos, interacciones e interpretaciones (Serrano i Arriba, 1998).

LAS FASES, EL PROCESO Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto *Mil.leni* se ha estructurado en las tres fases que se describen a continuación.

503

Fases/ Características	Primera. Caracterización del colectivo.	Segunda. Caracterización de la actividad económica «n» meses después de salir del proyecto.	Tercera. Análisis de la situación personal y de la influencia del proyecto.
Objetivos	— Conocer y sistematizar las informaciones relativas a las situaciones de entrada, permanencia y salida del proyecto de las personas participantes.	— Conocer las características de la actividad económica de las personas que salieron del programa a «n» meses.	— Profundizar en la situación personal después de salir del proyecto. —Identificar los usos del proyecto y la valoración del mismo.
Población	Todas las personas que participaron en el proyecto en el año de referencia (1998)	— Jóvenes que en el mes de mayo de 1999 habían salido hacía 6 o 12 meses.	— Jóvenes que en el mes de mayo de 1999 habían salido hacía 6 o 12 meses.
Instrumentos	— Base de datos. — Vaciado de expedientes.	— Entrevista telefónica.	— Entrevista en profundidad.

En la primera fase se realizó una caracterización del colectivo de participantes en el proyecto a partir de una base de datos confeccionada ad hoc, en la cual se recogió la información derivada de los expedientes personales existentes en el centro. La información se estructuró en los siguientes apartados:

— Datos sociodemográficos básicos: edad, sexo, situación familiar, etc.
— Escolarización y empleo anteriores a la entrada en el proyecto: nivel de estudios y experiencia laboral.
— Datos relativos a la participación en el proyecto: itinerario formativo y nivel profesional adquirido.
— Situación a la salida del proyecto: baja, derivación o inserción laboral (en el oficio aprendido, en otro oficio, en la misma empresa en la que realizó las prácticas).

En la segunda fase, se realizaron entrevistas telefónicas a las personas jóvenes que habían participado en el proyecto y que durante el mes de mayo de 1999 hacía 6 ó 12 meses que habían salido del mismo en alguna de las tres situaciones de inserción laboral contempladas. La entrevista incluía cuatro apartados: actividad económica actual, estudios, descripción del trabajo actual (para las personas ocupadas) y descripción de actividades relacionadas con la búsqueda de empleo (para las personas en situación de desempleo).

La tercera fase, consistió en una recogida de información a través de entrevistas en profundidad al mismo colectivo que había participado en la fase segunda. La entrevista, semiestructurada, se realizó alrededor de una serie de aspectos básicos: motivo y

vía de entrada a *Jovent*, experiencia escolar, experiencia en *Jovent*, experiencia laboral, realización de actividades formativas, realización de actividades de ocio. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de octubre de 2000.

De cada uno de los jóvenes entrevistados, se elaboró un estudio de caso en el que se recoge la información más relevante de cada joven obtenida a partir de las diversas fuentes de información (base de datos, entrevista telefónica y entrevista en profundidad).

Para acabar, y como última fase del proceso, se ha elaborado un informe final en el que se recogen de forma escrita los principales resultados de la evaluación, así como una explicación detallada y fundamentada de todo el proceso.

Del proceso de evaluación, cabe destacar que ha implicado el trabajo cooperativo de un grupo de personas, profesionales, en las dos instituciones: la Cooperativa *Jovent* i el *Departament de Ciències de l'Educació* de la UIB.

En el caso de la Cooperativa *Jovent*, las personas implicadas en el proceso han sido Andreu Cloquell y Manuel Palacios. Por parte de la UIB, las tres personas implicadas (Ana M. Calvo, Francesca Salvà i Josep M. Quevedo) formamos parte del grupo de investigación *Formació i Treball* de dicho departamento.

Hay una serie de elementos que constituyen el fundamento sobre el cual se han ido configurando las distintas fases de trabajo conjunto:

— Establecimiento y consolidación de un *marco de relación*. La reunión de trabajo ha sido la técnica por la que optamos desde un principio. Ha sido un espacio de comunicación y de trabajo que, con el tiempo, ha ido formalizándose. Las reuniones han sido el momento y el espacio para: el intercambio de información, la toma de decisiones, el diseño de actuaciones, la manifestación de opiniones, la valoración de las actividades realizadas, etc.

— El fomento de las interrelaciones basadas en la *igualdad de condiciones*. Para las cinco personas que integramos el grupo de trabajo ha sido fundamental respetar en todo momento el principio de igualdad de condiciones de todos y todas a la hora de trabajar en el proyecto de evaluación y, sobretodo, a la hora de tomar decisiones.

— Fomento y respeto hacia los *espacios propios*. Desde el principio entendimos que el marco relacional establecido entre los y las profesionales implicados por parte de las dos entidades no era incompatible con un trabajo en paralelo por ambas partes. El fomento y respeto de estos espacios independentes de trabajo nos ha permitido, sobretodo, agilizar algunas tareas, reflexionar sobre las decisiones tomadas y buscar alternativas y hacer propuestas para tomar decisiones de manera conjunta.

— *Diálogo, diálogo y más diálogo*. Sin duda, este ha sido el principal instrumento de trabajo durante todo el proceso de evaluación. A partir del marco de relación establecido, todas y cada una de las decisiones tomadas y de las actuaciones realizadas han sido fruto del diálogo. Esto ha sido posible porque el diálogo ha sido algo querido y mantenido con cuidado durante todo el proceso.

LOS RESULTADOS

La reflexión entorno a los resultados de la evaluación del proyecto *Mil.leni* nos lleva a diferenciar dos tipos de resultados indisociables en la acción. Nos estamos refiriendo a los resultados explícitos e implícitos del proceso de evaluación realizado.

Entendemos como resultados explícitos los esperados como fruto de la evaluación. A continuación presentamos a modo de síntesis, los que consideramos más relevantes, en relación a cada una de las fases:

Primera fase. Caracterización del colectivo

Datos sociodemográficos[1]:

— La edad[2] y el sexo: el tramo de edad más habitual (78,2%) incluye el grupo de 17 a 19 años y la mayoría de participantes (73,27%) son hombres.
— Situación familiar: viven con los padres en la mayoría de casos (89,11%).
— Lugar de residencia y nacimiento: nacidos mayoritariamente en Baleares (90,1%) y residentes en Palma (89,6%) o en municipios cercanos.

Escolarización y empleo anteriores a la entrada en el proyecto[3]:

— Nivel de estudios: se distribuyen en dos grupos de parecido tamaño entre los que tienen el título de graduado escolar y los que no tienen ninguna titulación académica reconocida.
— Experiencia laboral: aproximadamente la mitad ha tenido algún tipo de experiencia laboral antes de entrar en el proyecto.

Datos relativos a la participación en el proyecto y a la situación de salida del mismo:

— Itinerarios formativos: el itinerario por el que ha pasado el mayor número de jóvenes (72, que representan el 35,64% del total) es el número 3. Es el más corto e implica principalmente un trabajo de diagnóstico centrado en la orientación y la inserción directa sin pasar por actividades de formación ocupacional.

---

1 Los datos se refieren a un colectivo de 202 jóvenes, que representan el total de personas participantes en el proyecto en 1998.

2 Se tomó como referencia la edad en el momento de causar baja en el proyecto.

3 Se diferencian cuatro tipos de itinerarios que tienen en común la situación inicial (Diagnóstico y Orientación Profesional: DORP) y la final (Gabinete de Orientación e Inserción Laboral: GOIL). En cada caso varían las situaciones intermedias, dando lugar a las siguientes posibilidades: DORP-Preparatoria-Formación Ocupacional-GOIL (itinerario 1), DORP-Formación Ocupacional-GOIL (itinerario 2), DORP-GOIL (itinerario 3), DORP-Garantía Social-GOIL (itinerario 4). En este apartado se toman como referencia 130 participantes. Son los que han participado en los itinerarios 1, 2 y 4. Se han descartado los que han participado en el itinerario 3 porque supone beneficiarse exclusivamente del servicio de orientación laboral y no implica actividad formativa.

506

BEST COPY AVAILABLE

El itinerario 2 es el segundo en número de participantes (25,25% del total), seguido por el itinerario 1 (20,79%) y el itinerario 4 (18,32%).

Por sexos, las mujeres participan principalmente en el 3 (el 59,6% de las mujeres realizan este itinerario). En segundo lugar participan en el itinerario 4, donde representan la mitad del alumnado. Este nivel de participación se debe, en gran parte, a la especialidad formativa que se ofrece en el mismo que es la de ayudante de cocina. Los demás itinerarios están muy masculinizados (tres mujeres en el itinerario 1 y ninguna en el 2). Una causa fundamental es la propia oferta formativa del centro, con especialidades consideradas tradicionalmente masculinas (forja, mecánica,...).

En cuanto a la titulación académica a la entrada en el programa y el itinerario realizado, se observa que en el 2 predominan las personas que tienen Graduado Escolar (59,2%) mientras que en el resto el grupo mayoritario es el de las que tienen certificado de estudios.

— Nivel profesional adquirido[4]: el nivel profesional adecuado (tiene competencias técnicas y competencias personales) fue alcanzado por el 38,5% de participantes, mientras que en el extremo opuesto (no tiene competencias técnicas ni competencias personales) está el 16,2%. El resto de participantes se halla en situaciones intermedias: el 24,6% tiene competencias técnicas pero le faltan competencias personales y el 20,8% tiene competencias personales pero le faltan competencias técnicas.

El nivel profesional está relacionado con los itinerarios y con el nivel educativo en el momento de entrar en el proyecto. Así, el que se caracteriza por un mayor predominio de las situaciones de éxito (tiene competencias técnicas y competencias personales) y menor de las situaciones de fracaso (no tiene competencias técnicas ni personales) es el número 2. También es el itinerario que presenta un mayor porcentaje de jóvenes con título de graduado escolar en el momento de entrar en el proyecto.

— Situación a la salida del proyecto: la mayoría de jóvenes sale del proyecto con un trabajo (67,69%). De éstos, el 63,96% es contratado por la empresa en la que ha realizado las prácticas; el 26,74% es contratado por otra empresa pero para realizar tareas propias de la actividad formativa realizada; y el 9,3% restante es contratado para realizar tareas propias de un oficio distinto al estudiado.

De los y las jóvenes restantes, una parte causa baja por situaciones personales diversas (22,3%) o para ir a trabajar antes de finalizar el proceso (6,92%) y un pequeño porcentaje es derivado a otros proyectos de *Jovent* (6,15%).

---

4 La descripción se realizó a partir de cuatro categorías que incluyen diversas combinaciones entre competencias técnicas y personales (hábitos y actitudes básicas) para el trabajo. Son las siguientes: no tiene competencias técnicas ni competencias personales; tiene competencias técnicas y competencias personales; tiene competencias técnicas pero le faltan competencias personales; tiene competencias personales pero le faltan competencias técnicas. La descripción del nivel profesional adquirido se realizó para las 130 personas participantes en los itinerarios 1, 2 y 4.

507

Segunda fase. Caracterización de la actividad económica «n» meses después de salir del proyecto[5]

— Actividad económica: todos los jóvenes que habían salido hacía 12 meses estaban ocupados. Del grupo que había salido hacía 6 meses, la mayoría (10 sobre 12) estaban ocupados y, de éstos, uno estaba realizando estudios de Graduado Escolar. De los dos que no estabann ocupados, uno se encontraba en situación de desempleo y otro realizando el servicio militar/prestación social sustitutoria.
— Vía de acceso al empleo: el acceso al empleo se mostró directamente relacionado con la situación a la salida del proyecto en el grupo de 6 meses. De éstos, la mitad trabajaba en la empresa en la cual realizó las prácticas y en el resto de casos el trabajo había sido facilitado por el GOIL (cuatro casos) o por padres, amigos o conocidos (un caso). En el grupo de los que habían finalizado hacía 12 meses, dos trabajaban en la empresa en la que realizaron las prácticas, mientras que el resto había encontrado el trabajo que realizaba por otras vías: padres, amigos o conocidos (tres casos), empresa de trabajo temporal (un caso).
— Condiciones laborales: casi todos los jóvenes trabajaban con contratos eventuales (sólo uno de los que había finalizado hacía 12 meses tenía contrato fijo) y como ayudantes en trabajos relacionados principalmente con la mecánica y la electricidad. Destaca el hecho de que la práctica totalidad declaraba hacer horas extras, la mayoría dos o tres horas extras cada día. Los sueldos eran, en general, bajos, aunque los ingresos mensuales podían llegar a ser relativamente elevados debido a las horas extras.

Tercera. Análisis de la situación personal y de la influencia del proyecto[6]

— Motivo y vía de entrada a Jovent: destaca el papel de los amigos en la decisión de entrar en Jovent.
— Experiencia escolar: por diversos motivos no querían seguir estudiando y querían trabajar. La escuela les resultaba aburrida por la falta de interés hacia algunas materias y por la dificultad que hallaban en la misma. También se plantea la importancia de las relaciones con el profesorado y destaca el hecho de que en *Jovent* hubiera un mayor diálogo y libertad.
— Experiencia en Jovent: es considerada más positiva que en la escuela. No se va allí por obligación, se hacen actividades más prácticas y les gusta hacerlas. Los aspectos que consideran más positivos son la metodología de trabajo que se utiliza en Jovent (individualización, relación teoría y práctica, autonomía del alumnado en relación a su propio proceso de aprendizaje), la confianza que se

---

5 El grupo seleccionado estaba formado por 20 jóvenes, de los cuáles 13 habían finalizado hacía 6 meses y 7 habían finalizado hacía 12 meses. Se descartaron dos personas porque no se las pudo localizar telefónicamente. El total de personas entrevistadas fue de 18, 12 del grupo de 6 meses y 6 del grupo de 12 meses.

6 De la población inicial, formada por 18 jóvenes, el número de entrevistados fue de 8. La reducción se debió a dificultades diversas de acceso o a la negativa a participar por falta de tiempo.

tiene en el alumnado; y el profesorado, tanto en su vertiente humana como profesional. La relación con el grupo de aprendizaje es considerada, en general, buena y algunos mantienen relación con ex-compañeros.

También hay que destacar el papel de esta experiencia en su trayectoria vital. Las influencias que apuntan se centran en la toma de decisiones respecto de la formación que querían seguir y en el hecho de haber encontrado trabajo a través de *Jovent*, pero también en la influencia más global respecto a su vida que estos hechos han tenido.

Se señalan pocos aspectos negativos de la experiencia en *Jovent*. Uno de los jóvenes considera que se les debería haber informado más de los diversos tipos de contrataciones, dar una formación más especializada y haber mostrado una mayor confianza en él. Los demás aspectos negativos se centran en la preparatoria (dos consideran que debería reducirse) y en un exceso de teoría (uno de los jóvenes).

— Experiencia laboral (satisfacción y cambios previstos): destaca la satisfacción que, en términos generales, expresan los jóvenes en relación al trabajo que realizan. En cuanto a los cambios previstos, una parte desearía montar su propia empresa.
— Realización de actividades formativas: son principalmente las relativas a la obtención del carnet de conducir (coche o camión). Una parte de los entrevistados prevé realizar algún tipo de formación a corto plazo, una vez que haya obtenido el carnet de conducir. Se trata principalmente de formaciones ligadas directamente a su actividad profesional. Uno de los jóvenes expresa su deseo de volver al Instituto para realizar una formación más amplia, aunque considera que no la necesita para su futuro profesional. Algunos señalan la dificultad de estudiar por falta de tiempo después de salir del trabajo.
— Actividades de tiempo libre: algunos tienen aficiones muy definidas que parecen ocupar la mayor parte de su tiempo libre (carreras de coches, deporte), mientras que otros realizan actividades diversas (ir al cine, salir con amigos, leer periódicos o revistas de temas deportivos, hacer deporte, estar con la familia, salir al campo y dormir).
— Vida familiar: ninguno está emancipado de la familia. Ésta apoya al joven de diversas formas, destacando en algunos casos el papel de la madre como cuidadora. Algunos expresan sus ganas de vivir de forma independiente en un breve plazo de tiempo, mientras que para otros la emancipación es algo que afecta a un futuro más lejano. Consideran que el hecho de trabajar ha supuesto un mayor reconocimiento por parte de la familia.

Estos resultados deben interpretarse como resultados parciales. La revisión de los objetivos de evaluación planteados inicialmente pone en evidencia que éstos han sido alcanzados pero solamente en relación a una parte limitada del número de jóvenes participantes en el proyecto. En este sentido, se plantearon diversos aspectos que deben ser objeto de revisión o mejora:

— Los propios sistemas de información que son los que alimentan la base de datos que permite obtener información actualizada de los y las participantes. En el momento de redactar este documento, esta revisión ha sido incorporada como una tarea más de la dinámica propia del funcionamiento del centro. Se ha diseñado una nueva base de datos y se han incorporado las entrevistas telefónicas como instrumento de recogida de información a la salida del proyecto. En este contexto, se plantea la necesidad de revisar de forma detallada las siguientes informaciones: nivel de estudios en el momento de entrar en el centro (por su influencia en los resultados previsibles en este tipo de proyectos); datos familiares (realizando un esfuerzo para obtener información comparable a efectos de seguimiento y evaluación del proyecto); competencias personales, sociales, académicas y profesionales a la entrada y a la salida del proyecto.
— Los momentos de realización de las entrevistas telefónicas. Debe definirse si su objetivo se reducirá a la obtención de informaciones puntuales a partir de cortes transversales (entrevistas a «n» meses, en diversos momentos a decidir) o si se enfocará desde una perspectiva más amplia. En este último caso las entrevistas telefónicas se convertirían en el instrumento fundamental para estudios longitudinales que permitirían un análisis en profundidad de los itinerarios a la salida del proyecto y establecer relaciones entre estas tipologías y otras variables relacionadas con la situación sociofamiliar, los territorios, el mercado de trabajo, la experiencia escolar. En el momento de redactar este documento ya se ha hecho la opción de realizar entrevistas telefónicas a todas las personas participantes a los 6, 12 y 24 meses de haber salido del proyecto, con el objetivo fundamental de trabajar en una perspectiva longitudinal.
— El momento de realización de las entrevistas en profundidad en relación al de realización de las entrevistas telefónicas. El tiempo que transcurra entre ambas no debe exceder de un mes y debe reducirse al máximo. El motivo es que si el tiempo transcurrido es demasiado largo se pueden producir cambios laborales y personales que pueden distorsionar la interpretación global de las informaciones.
— Para mejorar y completar los estudios de casos sería conveniente respetar los principios de triangulación que permitirán una mayor contrastación de las informaciones.

Junto a los resultados explícitos, existen otros más difíciles de identificar y que son fruto igualmente del proceso de reflexión-acción llevado a cabo. Son los resultados implícitos del proyecto de evaluación. Destacan principalmente dos:

— La transferencia recíproca de conocimientos: desde los profesionales del proyecto *Mil·leni* hacia la universidad y a la inversa. Para las cinco personas implicadas de forma más directa, la evaluación realizada ha sido, sobretodo, una experiencia de aprendizaje en el sentido más amplio y profundo del término.
— La posibilidad de inmersión en la realidad que ha supuesto para las personas que formamos parte del grupo de investigación de la universidad esta experien-

cia de investigación. Una inmersión que nos ha permitido dar forma a nuestra convicción del compromiso de la universidad con el cambio social a través de la oportunidad de contribuir en el proceso de mejora de un proyecto que trabaja con colectivos con especiales dificultades. Y todo ello en un ambiente alejado de presiones institucionales y académicas.

Para acabar, queremos destacar un resultado final que, probablemente, sea el mejor indicador de que el trabajo realizado hasta el momento ha sido de provecho para todas las personas e instituciones participantes: la continuidad del trabajo conjunto. En estos momentos estamos trabajando en el marco de un segundo convenio de colaboración que tiene como ejes fundamentales de actuación: la mejora del sistema de evaluación experimentado en el proyecto y su inclusión en la dinámica propia de funcionamiento de *Jovent* y la evaluación y mejora de los dispositivos para la participación de mujeres jóvenes en el centro[7].

La evaluación del proyecto *Mil.leni* ha sido el inicio de un proceso de trabajo en común, sin un final previsto y con una voluntad compartida: contribuir a la reflexión, mejora y difusión de las buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con personas jóvenes que tienen un bajo nivel de cualificación.

REFERENCIAS

Bouder, A., Cadet, J.P. I Demazière, D. (1994). *Évaluer les effets des dispositifs d'insertion pour les jeunes et les chomeurs de longue durée. Un bilan méthodologique.* Marseille: Centre d'Études et recherches sur les Qualifications (CEREQ).

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2 mil.* Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, 75, 295-316.

Casal, J., Masjuan, J.M., Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes.* Madrid: CIDE.MEC.

Coleman, J.S., Husen, T. Ocde/Ceri (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio.* Madrid: Narcea, SA.

Comunidad De Madrid (1993). *Los proyectos IMI 7. Comentarios teóricos y resultados prácticos.* Madrid: Comunidad de Madrid.

Demazière, D., Dubar, C. (Eds.) (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels.* Marseille: Céreq.

Fagan, G. (1998). Education and Engagement for Sustainability: the CADISPA Approach. Dins D. Warburton (Ed.), *Community and Sustainable Development. Participation in the Future,* (pp. 198-217). London: Earthscan.

Gibbons, M. Et Al. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage.

7 La necesidad de hacer propuestas que den respuesta a las jóvenes con bajo nivel de cualificación ha sido un tema recurrente durante todo el proceso.

Jovent. Centre De Formació Ocupacional (1996). Projecte Mil·leni. Iniciativa Empleo-Youthstart. Palma.

Schwartz, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Serrano, A. I Arriba, A. (1998). *¿Pobres o excluídos? El Ingreso Madrileño de Integración en perspectiva comparada*. Madrid: Fundación Argentaria. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Visor.

512

SIMPOSIO 4

LA ORIENTACIÓN EN GALICIA

COORDINADORA: *María Luisa Rodicio García*

APORTACIONES:

La orientación en Galicia
María Luisa Rodicio García, Luis Sobrado Fernández, Camilo Ocampo Gómez, Elisa Jato Seijas, Neves Arza Arza y Alberto José Barreira Arias

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 545-560

LA ORIENTACIÓN EN GALICIA

Coordinadora: *María Luisa Rodicio García*
Universidad de A Coruña

Ponentes:
Luis Sobrado Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
Camilo Ocampo Gómez
Universidad de Vigo
Elisa Jato Seijas
Universidad de Santiago de Compostela
Neves Arza Arza
Universidad de A Coruña
Alberto José Barreira Arias
Universidad de Vigo

RESUMEN

La orientación en Galicia, al igual que ocurre en otras Comunidades Autónomas, está sometida a continuos cambios lo que dificulta mucho el conocimiento de su realidad.

Conscientes de ello, y con la intención de facilitar la labor a teóricos y prácticos de la orientación y de la educación en general, nos reunimos profesionales de las tres Universidades gallegas para exponer nuestra visión de la situación actual de la orientación en Galicia.

Cada autor contribuye con un trabajo de descripción y análisis de la situación de la orientación en la enseñanza no universitaria así como en la universitaria, sin olvidarnos de lo que acontece en el ámbito ocupacional.

SUMMARY

The guidance in Galicia, as the same that happers in another Authonomic Communities, is submitted to continuums changes what difficults a hot the kwnoledge of its reality.

Aware of it, and with the intention of facilitate the work to theorics and practicals of guidance an education in general, we get together several professionals of the three gallegas universities in order to put jorward our overall view of the present situation of guidance in Galicia.

Each autor contributes with a descriptive job an analysis of the situation, of guidance in both the non universitary teaching and universitary teaching, without forget what happens in the occupational environment.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la situación de la orientación en un contexto determinado (léase país, Comunidad Autónoma, etc.), tanto a nivel legislativo como a nivel de la praxis, se nos antoja de vital importancia para cualquier estudioso y/o profesional de la orientación que se precie.

No siempre es fácil acceder a esa información. Varias son las razones: la dificultad que en sí mismo entraña localizar los textos legales en los que se desarrollan las diferentes normativas, el no disponer de documentos interpretativos de esas leyes, decretos, etc., que faciliten el conocimiento de las distintas realidades y, otro handicap importante, es el hecho de que sean realidades en continuo cambio, lo que dificulta el estar siempre actualizado.

Queriendo contribuir a facilitar la labor de teóricos y prácticos, tanto de nuestra Comunidad Autónoma como de otras, nos reunimos profesionales de las tres Universidades gallegas para exponer nuestra visión de la realidad de la orientación en Galicia en los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad), así como la situación de la orientación profesional en el ámbito ocupacional. Nuestra intención no es otra que la de ofrecer un análisis que, amparándose en la normativa legal vigente, intenta ir más allá describiendo la realidad que emerge de la legislación y, planteando los problemas que subyacen, se señalan los que son, a nuestro juicio, los puntos a tener en cuenta y a fortalecer de cara a la mejora de la situación en un futuro próximo.

1. LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

En la Comunidad Autónoma de Galicia, una vez asumidas plenas competencias en educación, la reglamentación de los servicios orientadores se realizó por la Orden de la Consejería de Educación y Cultura de 8 de agosto de 1985 (D.O.G. de 3 de septiembre).

La disposición legal a la que acabamos de referirnos dio la denominación de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela (E.P.S.A.s) al servicio externo resultante de la integración de los miembros de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (Profesores de EGB licenciados en Psicología o Pedagogía) y de los Equipos Multiprofesionales (Licenciados y diplomados contratados por la Administración), ambos dependientes del Ministerio de Educación hasta el momento de las transferencias.

Dicho servicio contaba con varios equipos (algunos de 2 ó 3 miembros) por cada provincia. Estaban situados, además de en las principales ciudades, en las cabeceras de comarca de mayor importancia. Las funciones asignadas se relacionaban, en su mayor parte, con la atención al alumnado de necesidades educativas especiales (evaluación y diseño de propuestas de intervención), la promoción de actividades de orientación, el asesoramiento a la función tutorial, la información académica y profesional, la prevención y la detección precoz de deficiencias y trastornos en el desarrollo psicopedagógico del escolar.

Con la promulgación de la L.O.G.S.E. (1990) se demandaba una regulación de los servicios orientadores que adecuase su estructura y funcionamiento a los principios establecidos en dicha ley y a las exigencias que planteaba el nuevo sistema educativo. En Galicia esta adaptación se acometió tardíamente y no estuvo exenta de titubeos. Por una parte hubo continuidad de los denominados «proyectos experimentales de orientación» iniciados en el curso 1988-89 en centros de secundaria y que se prolongarían hasta el curso 1995-96. Por otra, con anterioridad a la existencia de profesores de la especialidad de psicología y pedagogía, se iniciaron concursos de traslados para cubrir plazas de jefes de departamento de orientación en institutos. No faltaron, asimismo, documentos con origen en la propia Consejería de Educación cuyo contenido se refería a la posible creación de un cuerpo de orientadores escolares en Galicia. Finalmente, mientras no se implantó la etapa de Educación Primaria en su totalidad, siguieron funcionando aquellos departamentos de orientación que, en situación de régimen interno, había en algnos colegios de E.G.B.

Estudios llevados a cabo con respecto a la realidad orientadora existente en Galicia durante los años a que acabamos de referirnos, Menéndez (1998), Arza (1997), Sobrado y Ocampo (1997), De Salvador et al. (1996), Sobrado (1996), incidían en la necesidad de promover cambios dirigidos a lograr una orientación educativa y profesional de tipo preventivo, integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y compartida por distintos agentes, que habría de realizarse por servicios externos e internos a los centros docentes.

1.1. El Modelo institucional de orientación implantado con la L.O.G.S.E.

El modelo institucional de orientación en la Comunidad Autónoma de Galicia queda establecido en sus líneas fundamentales al promulgarse el Decreto 120/1998 de 23 de Abril (D.O.G. del 27) por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos y la Orden de 24 de Julio de 1998 (D.O.G. del 31) que, a modo de desarrollo del decreto anterior, determina con mayor concreción la organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y profesional en los centros de enseñanza de niveles no universitarios.

Además de los aspectos que figuran en la legislación ya citada, para una visión más completa del modelo, es necesario tener en cuenta aquellos otros recogidos en distintas disposiciones (véase Graña, 1998) que, promulgadas por la Xunta de Galicia, regulan ámbitos estrechamente relacionados con la orientación psicopedagógica como los siguientes: programas de diversificación curricular, programas de garantía social,

516

medidas de atención a la diversidad, adaptaciones del curículum, alumnos con necesidades educativas especiales, dictamen de escolarización y evaluación psicopedagógica de alumnos afectados por sobredotación intelectual.

Este modelo se asienta, al igual que en el resto de las Comunidades Autónomas, en la tutoría y en los servicios de orientación. Las peculiaridades de la propuesta gallega se encuentran, como veremos, en la extensión de los departamentos de orientación a los centros de infantil y primaria, así como en la configuración de los servicios externos.

1.2. Tutoría

Por lo que respecta a la tutoría, comenzaremos por señalar que se regula fundamentalmente en las disposiciones siguientes: a) Decreto 374/1996, de 17 de Octubre por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (D.O.G. del 21.10); b) Decreto 7/1999, por el que se establece el Reglamento Orgánico de los centros públicos integrados (D.O.G. del 26.01); c) Decreto 324/1996, de 26 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de centros de educación secundaria (D.O.G. del 09.08).

La función tutorial, en Galicia, presenta características semejantes, cuando no idénticas, a las observadas en el resto de las comunidades autónomas, suponiendo en cualquier caso, y sobre todo en la educación secundaria obligatoria, una notable mejora en sus condiciones organizativas. En esta línea cabe destacar la integración del plan de acción tutorial en el proyecto curricular del centro, la existencia en los cuatro cursos de la E.S.O. de una hora semanal para la tutoría grupal, el asesoramiento y el apoyo a la acción tutorial desde el departamento de orientación. En los cursos de Bachillerato, de igual modo que en Primaria, no se contempla un horario específico para la tutoría grupal lo que, inicialmente, constituye un obstáculo para su desarrollo.

1.3. Departamentos de orientación

La normativa gallega establece la creación de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria, en los centros de enseñanza infantil y primaria de doce o más unidades, en los centros específicos de educación de adultos y en los centros específicos de educación especial. Los centros de infantil y primaria de menos de doce unidades quedan incluidos en el ámbito de intervención de los departamentos de orientación de los centros a los que se adscriben y que pueden ser colegios de infantil y primaria, centros públicos integrados o institutos de secundaria.

La extensión de los servicios internos de orientación en la enseñanza infantil y primaria, constituye una de las peculiaridades del sistema de orientación gallego. Otra alude a la ampliación del ámbito de intervención de los departamentos de orientación de secundaria a las etapas de infantil y primaria. Una más hace referencia a que los orientadores tienen dedicación completa a la función orientadora.

Los departamentos de orientación tienen una composición variable en función de las características del centro, como se puede observar en la tabla 1.

517

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

D. Orientación Institutos E. Secundaria	D. O. Centros de Educación Primaria
• Un profesional de la especialidad de psicología y pedagogía • Profesor/a de pedagogía terapéutica • Un tutor o tutora por cada uno de los ámbitos lingüístico-social e científico-tecnolóxico Además, en algunos casos: • Profesor/a de F.O.L. • Especialista de audición y lenguaje • Jefe/a do D. O de cada uno de los colegios adscritos	• Jefe/a de Departamento (funcionario del cuerpo de maestros, preferentemente con licenciaturas del campo educativo) • Profesor/a de pedagogía terapéutica • Coordinadores/as de ciclo • El maestro responsable o el director de los colegios incompletos de la zona Además en algunos casos: • Maestro de educación infantil

En el ámbito funcional, el departamento de orientación tanto de primaria como de secundaria se presenta como el órgano de coordinación que asume la tarea de promover la orientación en el centro. Sus funciones se pueden agrupar en torno a: a) funciones de planificación, coordinación y apoyo a la acción orientadora, b) funciones relacionadas con el diagnóstico, la prevención y la atención a la diversidad, c) funciones de apoyo y asesoramiento en el diseño y desarrollo curricular y desarrollo profesional del profesorado y, d) funciones de relación con otras instituciones.

Con respecto al ámbito organizativo, en la normativa se echa en falta la delimitación de las vías institucionales de participación de los orientadores en los centros adscritos que no disponen de departamento de orientación.

La distribución de los departamentos de orientación por provincias, así como las plazas de jefatura de departamento que restan por cubrir, refiriéndonos al actual curso 2001-02, se exponen en la tabla 2. Como podrá notarse en ella, en el actual curso académico el número de departamentos dotados de jefatura se halla muy próxima al número que, en función de la legislación vigente, cabe prever como cifra de centros con orientador (totalidad de los IES y CPI y CEIP con más de 12 componentes).

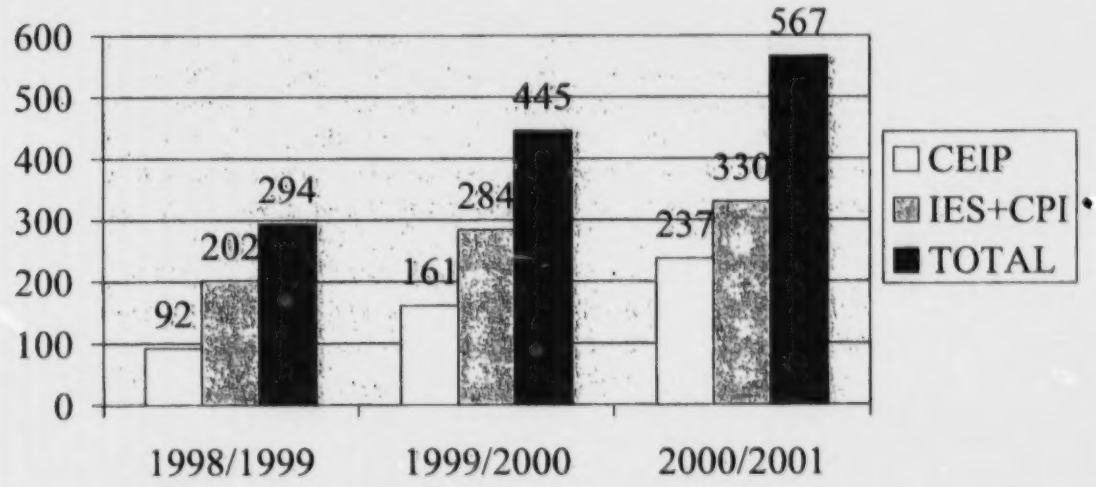
Asimismo, para lograr una mejor aproximación al plano de los recursos humanos, resulta conveniente detenerse, siquiera sea con brevedad, en la evolución producida, desde su creación en los centros de enseñanza, en lo que respecta al número de jefaturas de departamento de orientación. En este sentido, la figura nº 1, expuesta a continuación, representa con claridad el incremento experimentado en este ámbito desde 1998 hasta el pasado 2000-2001.

Como podrá observarse en el gráfico anterior, el número de departamentos de orientación creados en centros públicos de primaria y dotados con jefatura experimentó un considerable aumento desde su creación. Así, de 92 en 1998, se pasó a 237 (más del doble) en el 2001. Se trata, sin duda, de un hecho sin precedentes, ya que los departamentos de orientación en centros públicos de infantil y primaria constituyen una

TABLA 2
DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN: DISTRIBUCIÓN ACTUAL Y FINAL PREVISTA POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

2001-02	Departamentos Secundaria				Departamentos Primaria	
	I.E.S.		C.P.I.			
	Actual	Final	Actual	Final	Actual	Final
A Coruña	103	106	30	30	95	102
Lugo	40	41	12	12	32	32
Ourense	30	31	9	9	26	28
Pontevedra	88	89	19	19	91	99
TOTAL	261	267	70	70	244	261

Fuente: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Elaboración propia.



Fuente: Xunta de Galicia (2000).

Figura 1
Departamentos de Orientación en centros públicos: evolución numérica entre 1988-2000

verdadera novedad en la normativa relativa al sistema educativo español. Son, pues, 237 orientadores en centros de infantil y primaria que, sin docencia a su cargo, ejercen la jefatura del departamento en dichos centros.

En los centros públicos integrados e institutos e educación secundaria, si bien el aumento experimentado resulta notable, no es del tamaño del de los colegios públicos. Se debe probablemente este hecho a que el número de IES que en 1998 contaba con jefatura de departamento de orientación, a causa de la adscrición a institutos de gran parte de los miembros de los extinguidos Equipos Psicopedagógicos de Apoyo

519

(EPSAS) y a los concursos de traslados que tuvieron lugar en 1997, constituía ya una cifra de partida importante que hacía menor la distancia entre ella y la de centros de este tipo existentes en la comunidad Autónoma de Galicia, dotados en el momento actual de jefatura de departamento de orientación.

1.3. Equipos de orientación específicos (E.O.E.s)

Los Equipos de Orientación Específicos se configuran como servicios externos especializados de carácter provincial. En su plan de actuación abarcan a las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial y educación de adultos.

Su composición es la siguiente: a) dos profesionales del cuerpo de profesores de educación secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía; b) un profesor del cuerpo de maestros, especialista en Audición y Lenguaje; c) un trabajador social y/o educador social.

Entre los especialistas de psicología y pedagogía, existirán como mínimo profesionales de estos equipos específicos con formación y experiencia en orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriales, motóricas, trastornos del desarrollo y de conducta.

Las funciones de estos equipos se relacionan fundamentalmente con estos cometidos: a) asesoramiento y apoyo a los Departamentos de Orientación; b) desarrollo de programas investigadores y elaboración, recopilación y difusión de recursos psicopedagógicos; c) cooperación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos; e) contribución a la formación especializada del profesorado en la esfera de su competencia; f) colaboración con otros servicios educativos y sociales.

Son funciones, como se ve, de apoyo, impulso, asesoramiento y, sin duda, con su objetivo fundamental apuntando al desarrollo profesional de los orientadores y la resolución de problemas a través de una estrecha colaboración con ellos como jefes de departamento de orientación en los centros docentes desde la respectiva especialidad.

Los recursos actuales en lo que se refiere a estos servicios, si bien en el momento de elaborar el presente informe se está hablando de posibles cambios, se recogen en la tabla 3.

TABLA 3
EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICOS: SITUACIÓN ACTUAL

	Equipos de Orientación Específicos (nº de miembros)	
2001-2002	Actual	Final
A Coruña	1 (7+ 1*)	1 (8)
Lugo	1 (6)	1 (8)
Ourense	1 (4*)	1 (8)
Pontevedra	1 (5)	1 (8)
TOTAL	4 (18 + 5*)	4 (32)

* Destino en comisión de servicio
Fuente: Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Elaboración propia.

Como puede observarse, existen cuatro equipos específicos de orientación en Galicia, uno por provincia, sin que ninguno de ellos esté completo.

En total son 10 las plazas que faltan por cubrir. En su mayor parte resultaron vacantes en el concurso de méritos que, convocado al efecto, tuvo lugar en 1998. Otras se hallan sin titular por encontrarse estos en otros puestos de la Administración o en excedencia por asuntos especiales. El caso de Ourense llama la atención. Los cuatro miembros con los que actualmente cuenta el Equipo de Orientación Específico en dicha provincia son profesores en comisión de servicio. La razón de ello probablemente sea la carencia de orientadores existente en el mismo, que impedía su puesta en funcionamiento.

2. LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Por lo que respecta a la Orientación en la Universidad la situación es muy diferente a la dibujada para los niveles de enseñanza no universitaria, ya que no hay en nuestro país, hasta la fecha, ningún documento legal que siente las bases de lo que debe ser la orientación en este contexto.

La Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) de 1983, no contempla este particular teniéndonos que remontar a la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 para encontrar alguna referencia a la orientación en la Universidad. Concretamente en sus artículos 125 y 127 se recoge el derecho por parte de los/as alumnos/as universitarios/as a una orientación educativa y profesional.

La concreción práctica de esta normativa se tradujo en la creación en Madrid del Centro de Orientación e Información de Empleo (C.O.I.E.), cuyo cometido era ayudar al alumnado que terminaba sus estudios universitarios a incorporarse al mercado laboral, constituyéndose en un servicio dependiente del INEM.

Con el paso de los años, y antes de la promulgación de la L.R.U., se van ampliando sus funciones y se van creando servicios similares en otras universidades españolas. Por lo que respecta a Galicia, comienza a funcionar el C.O.I.E., como servicio de orientación a los estudiantes universitarios, en la Universidad de Santiago de Compostela la única existente en Galicia por aquel entonces.

Será en virtud de la Ley 11/1989 de 20 de julio (D.O.G. de 16 de agosto), de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia, cuando pasamos a tener en nuestra Comunidad tres Universidades bien diferenciadas: la de Santiago de Compostela, con campus en Santiago y Lugo; la de A Coruña, con campus en A Coruña y Ferrol; y la de Vigo, con campus en Vigo, Pontevedra y Ourense.

Con el tiempo, las dos nuevas Universidades crearían sus propios servicios de orientación. Así, el C.O.I.E. continuó funcionando en la Universidad de Santiago con sedes en Santiago y Lugo, en la Universidad de A Coruña se creó el *Servicio de Atención y Promoción del Estudiante* (S.A.P.E.), con sede en la ciudad de A Coruña y con una delegación del mismo en Ferrol y, en la Universidad de Vigo se creó el *Servicio de Información, Orientación y Promoción del Estudiante* (S.I.O.P.E.), con sede en la ciudad de Vigo y con delegaciones en los campus de Pontevedra y Ourense.

Estos servicios de carácter externo dependen, como suele ser habitual en todas las Universidades, del Vicerrectorado de Estudiantes y se crean para asesorar a los/as alumnos/as en todo lo relativo a su «vida universitaria», de ahí que entre sus funciones nos encontremos aspectos muy dispares que van desde la tramitación de becas de colaboración con los departamentos hasta la tramitación del bono-bus universitario, por ejemplo.

Atendiendo a las diferentes dimensiones en las que, a juicio de Pérez Boullosa, se concreta la orientación universitaria (Pérez Boullosa, 1998), podemos agruparlas en:

a) Información académica: acceso a la Universidad, planes de estudio, información sobre estudios en otras universidades públicas y privadas del Estado, tramitación de becas, Jornadas de Orientación Universitaria, cursos de verano, mobilidad de los estudiantes (Erasmus, Intercampus, et.), cursos de idiomas, ayudas para el estudio, etc.
b) Información profesional y para la especialización: masters, programas de doctorado y cursos de especialización ofertados por diferentes Universidades españolas, salidas profesionales, empleo en la Administración Pública, etc.
c) Información de tipo asistencial: Objeción de conciencia, prestación social, becas de alojamiento, ayudas a asociaciones universitarias, tramitación de la ayuda para el transporte urbano, ayudas para el alojamiento, etc.

Como se puede observar se habla sólo de «informar» a los estudiantes cuando en la práctica son cada día más las iniciativas llevadas a cabo en pro de una verdadera orientación. Esta orientación se suele circunscribir a la segunda dimensión señalada anteriormente relativa a aspectos de tipo profesional, tal vez debido al creciente interés de las Universidades y de los empresarios, por aunar esfuerzos en pro de canalizar mejor los recursos humanos que las primeras forman y los segundos demandan.

Una de estas iniciativas vio la luz cuando por convenio de 2 de junio del 2000 se crea en las tres Universidades gallegas, en sus 7 campus, la *Oficina de servicios integrados para la juventud*, en virtud de un convenio firmado entre la Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude de la Xunta de Galicia y las tres Universidades.

Bajo esta denominación se encuentran toda una serie de servicios a los jóvenes universitarios que, como quedó de manifiesto al referirnos a sus funciones, se venían prestando si bien no se hacía con una sistematicidad clara.

Concretamente en esta Oficina se prestan los siguientes servicios: **Orientación laboral**, sobre la cual ya se venía trabajando, **Autoempleo**, aspecto que se barajaba a nivel teórico sin ser todavía una realidad en la práctica, e **Información Juvenil** que se introduce como una novedad.

2.1. El servicio de Orientación Laboral

Es ésta un área en la que se viene trabajando desde hace unos años en las tres Universidades de Galicia, merced a un acuerdo de colaboración entre las Universidades

y la *Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude* de la Xunta de Galicia.

Su objetivo fundamental está en desarrollar acciones que favorezcan el acceso de los universitarios al mercado laboral. Para ello, se llevan a cabo actividades colectivas, de divulgación, así como acciones más personalizadas actuando como asesor en la elaboración del curriculum vitae y en la preparación de las entrevistas de trabajo.

El servicio pone a disposición de los titulados, una bolsa de trabajo donde se pueden apuntar, colaborando en este sentido con el *Servicio Galego de Colocación*, al que nos referiremos con detalle en el siguiente apartado.

Para los/as alumnos/as que están en los últimos cursos de su carrera universitaria existe una bolsa de prácticas donde se pueden inscribir y, si es el caso, podrán completar su formación académica realizando prácticas en empresas.

Esta área es atendida en los siete campus de Galicia y es llevada a cabo por 5 técnicos en orientación laboral en cada Universidad repartidos de la siguiente forma: 3 en Santiago, A Coruña y Vigo, 2 en Lugo y Ferrol y, 1 en los campus de Pontevedra y Ourense.

El perfil formativo de estos técnicos en orientación laboral es muy variado, desde titulados superiores en Derecho, Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, hasta diplomados en graduado social así como auxiliares administrativos.

2.2. El servicio de Autoempleo

Este servicio se centra en ofrecer al estudiante y titulado/a universitario/a, el asesoramiento y seguimiento de proyectos empresariales. Los emprendedores disponen de un servicio donde se ayuda en la elaboración de planes de empresa, se gestionan las ayudas disponibles en el mercado y se facilitan los trámites administrativos necesarios.

Se trata, en definitiva, de crear una cultura emprendedora entre los universitarios, impulsar el autoempleo, facilitar el acceso a las ayudas públicas y acompañar la puesta en práctica del proyecto mediante el asesoramiento individual que sea preciso.

Por tratarse de un área todavía emergente en lo que al ámbito universitario se refiere, no así a nivel general como se verá en el siguiente apartado relativo a la orientación profesional en el ámbito ocuparional, no se ofrece en todos los campus ocupándose de ella tan sólo en los servicios de los campus de Santiago, Lugo, A Coruña y Vigo.

2.3. El servicio de Información Juvenil

Esta área, también en una fase inicial de desarrollo en estos momentos, pretende ofrecer toda aquella información y documentación relevante para los jóvenes en general, y para los estudiantes universitarios en particular: ocio y tiempo libre, cultura, viajes, vivienda, salud, medio ambiente, participación social y ciudadana, conocimiento de la realidad comunitaria e institucional de la Unión Europea así como sus programas de acción, etc.

523

El asesoramiento a los estudiantes llevado a cabo por estos servicios externos, se completa, a nivel interno, con la tutoría institucionalmente reconocida en su horario, pero siendo bastante desconsiderada en lo que a su significado y función formativa se refiere. Así mismo, es de lamentar el que no existan en nuestra Comunidad Autónoma ejemplos claros de Departamentos de Orientación/Servicios de Orientación, en las Facultades y Escuelas universitarias, quedando el tema reducido a esporádicas iniciativas sin demasiada fortuna en lo que a continuidad se refiere.

3. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO OCUPACIONAL EN GALICIA

El desarrollo e institucionalización de la orientación profesional en el ámbito ocupacional, se inicia en Galicia en el año 1998, con el traspaso efectivo de competencias del Instituto Nacional de Empleo (INEM) a la Xunta de Galicia. Si bien, desde el año 1995 existía ya *el Servicio Galego de Colocación* (S.G.C.) como agencia pública de colocación. Entre sus funciones, comienza a ocupar un lugar destacado la orientación profesional, en tanto que servicio de información, orientación y búsqueda activa de empleo destinado a mejorar la ocupación activa de los desempleados.

En la actualidad, la Dirección Xeral de Formación y Colocación, de la Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, tiene implantado un sistema integrado de recursos de inserción laboral integrado por el Servicio Galego de Colocación, el Servicio de Orientación Laboral, y el Servicio de Asesoramento para o Autoemprego.

El Servicio de Orientación Laboral desarrolla sus acciones a través de una red mixta de centros integrada por las Oficinas de Emprego de la Xunta de Galicia (51 oficinas), distribuídas por todo el territorio gallego (véase tabla 4), y por los denominados Centros Colaboradores de Orientación Profesional (110 centros), correspondientes a diversas entidades públicas y privadas (véase tabla 5). En lo relativo al Área de Autoempleo, existe una red de Centros Colaboradores (50 centros), constituida por Colegios Profesionales, Asociaciones empresariales, centros de formación, etc., que proporcionan asesoramiento personalizado a aquellas personas que desean emprender alguna actividad empresarial.

Dentro de la estuctura organizativa de la orientación ocupacional en Galicia, es preciso mencionar, también, la existencia de aproximadamente 70 Escuelas Taller (Escolas Obradoiro) y Casas de Oficios, que prestan atención formativa a jóvenes desempleados y la consiguiente orientación profesional para su inserción sociolaboral.

La importancia asignada desde su inicio a la Red de Orientación Laboral en Galicia se ha visto reforzada por los acuerdos de la Unión Europea sobre el empleo. Las Directices europeas en esta materia (aprobadas a partir del Consejo Extraordinario Europeo de noviembre de 1997) establecen, para alcanzar el objetivo relativo a la mejora de la capacidad de inserción profesional de los empleados, que los servicios públicos de empleo deben ejercer una labor proactiva tendente a reducir el paro de larga duración,

particularmente en determinados colectivos (menores de 25 años, mayores de 45 años, discapacitados, etc.). A tal fin, y desde una intervención fundamentalmente personalizada, destinada a garantizar una «gestión sistemática caso por caso», el marco general de objetivos que delimitan las acciones del Servicio de Orientación Laboral es el siguiente:

TABLA 4
OFICINAS DE EMPLEO EN GALICIA

Distribución provincial	Número	Total
A Coruña	A Coruña (3), Santiago (2), Ferrol (2), Betanzos (1), As Pontes (1), Boiro (1), Carballo (1).	14
Lugo	Lugo (1), Becerreá (1), Mondoñedo (1), Cervo-Burela (1), Sarriá (1), Chantada (1), Monforte de Lemos (1), Ribadeo (1), Vilalba (1), Viveiro (1).	10
Ourense	Ourense (2), Celanova (1), Viana do Bolo (1), O Barco (1), O Carballiño (1), Pobra de Trives (1), Xinzo de Limia (1), Ribadavia (1).	10
Pontevedra	Pontevedra (1), Vigo (4), A Cañiza (1), Baiona (1), Caldas (1), Cangas (1), Lalín (1), O Porriño (1), Redondela (1), Tui (1), Vilagarcía (1), A Estrada (1), Cambados (1), Ponteareas (1)	17
Galicia		51

TABLA 5
CENTROS COLABORADORES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL SERVICIO GALLEGO DE COLOCACIÓN (1999-2000)

Provincias	Tipología								
	Ayuntamientos	Sindicatos (sedes)	Academias	Cámaras de Comercio	Asociaciones de Empresarios	Centros de Formación	Asoc. Discapacitados	Universidades	Total
A Coruña	11	8	4	3	5	7	5	3	46
Lugo	1	4	2	1	2	2	2	1	15
Ourense	4	4	1	1	2	1	2	1	16
Pontevedra	6	6	4	3	6	3	3	2	33
Galicia	22	33	11	8	15	13	12	7	110
Ordenación	1º	2º	5º	6º	3º	7º	4º	8º	

— Informar y asesorar a los demandantes de empleo sobre su perfil profesional.
— Actualizar y activar el curriculum vitae de cada solicitante de trabajo. Optimizar la oferta formativa existente.
— Compatibilizar en lo posible la demanda de las persona con la oferta laboral.
— Ofrecer un sistema ágil de información que posibilite el conocimiento de los usuarios, su nivel de cualificación y potencial laboral, en base al mercado de trabajo.

En consonancia con los anteriores objetivos generales de acción, las actividades principales desarrolladas por el Servicio de Orientación Laboral se organizan en torno a los siguientes ejes:

— Información sobre la oferta en función del perfil profesional que mejor se adecúe a cada destinatario.
— Inserción formativa y/o profesional en aquellos programas que se adapten mejor a las expectativas y características del usuario o en las ofertas de empleo que demandan perfiles semejantes a los solicitantes del mismo.
— Entrenamiento en la búsqueda activa de empleo y en sus técnicas asociadas.
— Coordinación con el entorno socio-laboral fijándose redes de cooperación y comunicación con el cotexto productivo: agentes sociolaborales, instituciones de formación, agentes de empleo y desarrollo local, etc.
— Procesos de formación continua dirigidos a los orientadores mediante programas de técnicas de entrevista, comunicación, motivación, mercado de empleo, etc.

Recientemente, desde el año 2000, se está llevando a cabo una actuación específica a través del programa de inserción laboral para trabajadores desempleados mayores de 45 años, en situación de necesidad socio-económica. Este programa, denominado R.A.I. (Renta Activa de Inserción) se conforma según las medidas siguientes:

— Una renta con ayuda económica, complementaria con otras acciones, a cargo de la Administración Central (Ministerio de Trabajo).
— Un itinerario de inserción profesional, elaborado a partir de un compromiso de participación del usuario, basado en la tutoria individualizada, y con el objetivo de incorporación de la persona a programas formativos y/o de empleo (a cargo de la Xunta de Galicia).

En síntesis, la orientación profesional en el ámbito ocupacional en Galicia se articula a través de un red propia de orientación profesional (Servicio de Orientación Laboral) inscrita en el Sevicio Galego de Colocación, cuya finalidad básica es ofrecer servicios de información, asesoramiento y orientación, fundamentalmente mediante el establecimiento de planes profesionales individualizados que articulen las competencias profesionales de los individuos con las posibilidades que presenta el mercado de trabajo y los sistemas de acceso al empleo.

4. PROBLEMÁTICA Y LÍNEAS DE MEJORA

A partir de lo que hemos expuesto hasta aquí y de lo que constituye la propia experiencia profesional, tanto docente como investigadora, vamos a finalizar dando nuestra visión de los principales problemas existentes en la actualidad en el ámbito de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, a la vez que se apuntan posibles vías de solución.

4.1. Aspectos generales

— Concepción de la orientación en los centros educativos muy centrada en la función correctiva. A través de la oportuna formación deberá lograrse otra visión más completa y comprometida con el principio de prevención, abordable desde programas orientadores comprensivos.
— Considerables disfunciones en la red de centros adscritos a efectos de orientación (Xunta Galicia, 2001). Es necesario introducir nuevos criterios de racionalización en la red. Se trata de un problema complejo que, al hallarse estrechamente vinculado con la red de centros de primaria y secundaria existente en la Comunidad Autónoma de Galicia, resolverlo conlleva modificaciones en aquélla, con las correspondientes decisiones en el ámbito de la política educativa tanto en materia de recursos como de redistribución de alumnos y de coordinación de las intervenciones en los distintos sectores geográficos.
— Poca satisfacción de los orientadores con los programas de formación que realizan. Urge diseñar y realizar, con su participación activa, un plan de formación de los Orientadores que facilite un desarrollo profesional acorde a las necesidades actuales.
— Financiación económica en centros concertados para actividades de orientación destinadas sólo a los alumnos de ESO. En la medida en que la orientación constituye un derecho de todos los alumnos y alumnas, ésta deberá extenderse al resto de las etapas. De lo contrario en educación infantil y primaria, así como en formación profesional específica, no podrá contarse en estos centros con el asesoramiento debido en el plano de la función tutorial ni tampoco con intervenciones orientadoras directas pedagógicamente necesarias.
— Escasa sensibilidad acerca de la necesidad de la Orientación en la Universidad. Se hace necesario ampliar y mejorar los servicios de orientación en esta institución, dotándolos adecuadamente de los recursos necesarios.

4.2. En relación a los servicios internos

— Función tutorial generalmente con dificultades en su planificación y desarrollo. Se demanda introducir mejora en los planes de estudios de las carreras que den salida a la enseñanza y en los programas de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

527

— Plazas de Jefatura de los Departamentos de Orientación cubiertas por personal interino. Para una estabilidad necesaria, dichas vacantes habrán de cubrirse cuanto antes por funcionarios del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (Psicología y Pedagogía).
— Miembros de comunidades de centros de primaria insatisfechos con la atención orientadora que reciben. Se impone profundizar en el modo de atenderlos y perfilar organizativamente el modelo de intervención orientadora en ellos.
— Malestar en los orientadores, profesores y familias de las comunidades escolares de primaria por recibir dotaciones presupuestarias para orientación muy inferiores a las que reciben los de secundaria. Urge dotar a aquéllos con los recursos técnicos, de espacio y económicos suficientes para que puedan desarrollar una orientación adecuada a las exigencias actuales.
— Conocimiento muy limitado acerca del concepto y nivel de funcionamiento real y deseable de la tutoría en los centros universitarios. Potenciar la investigación en este campo constituye la vía de lograr un auténtico servicio orientador al estudiante.
— Repetición de situaciones poco deseables en la puesta en marcha de departamentos de orientación en las universidades. El intercambio de experiencias orientadoras en centros universitarios resulta muy conveniente e incluso necesario.

4.3. En relación a los servicios externos

— Cierto número de vacantes en los Equipos Específicos de Orientación. Cubrirlas y dotarlos de espacios suficientes, recursos técnicos, bibliotecas y presupuestos económicos adecuados, así como atender la formación especializada y actualización general de cada miembro podría contribuir a mejorar su funcionamiento.
— Conocimiento escaso por parte de los miembros de las comunidades universitarias de las ayudas que pueden proporcionarle los servicios de orientación con que cuentan. Una adecuada divulgación de las prestaciones ayudaría a conseguir un asesoramiento e información al estudiante mucho más efectivos por parte de los servicios.
— Visible discontinuidad en los trabajadores de los servicios de orientación universitarios. Dotar a estos con plantillas estables favorecería el rendimiento de dichos servicios.
— Desconocimiento de las necesidades reales de orientación que poseen los estudiantes. Se impone la evaluación rigurosa de las mismas para diseñar y aplicar proyectos orientadores acordes con lo que se necesita.

REFERENCIAS

Arza, N. (1997). *Coordenadas contextuais e praxe dos orientadores/as do ensino medio e secundario en Galicia.* Tesis doctoral: Universidade da Coruña.

528

Arza, N. (1998). Aspectos organizativos e funcionais da orientación no ensino secundario. En Sobrado, L. (edit.). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario* (37-95). Santiago: Laiovento.

De Salvador et al. (1996). *Estudio Avaliativo dos Departamentos de Orientación no Ensino Primario: Implicacións na intervención psicopedagóxica.* (Proyecto financiado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).

De Salvador y Rodicio, M.L. (1998). *Simposium sobre a Orientación. ¿Para onde camiña a orientación?* A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de A Coruña.

García Yagüe (1978). Posibilidades y límites de la Orientación escolar en España. *Patio de escuelas*, 13-24.

Graña, V. (1998). *Manual lexislativo do ensino básico en Galicia.* A Coruña: Graña Editor. 2ª edición. 2 vols.

Menéndez Martín, E. (1998). *Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad Autónoma Gallega. Análisis de su situación.* Santiago, Tórculo Ediciones.

Ocampo, C. (1998). Novas perspectivas da política educativa e da organización escolar en relación coa orientación. En Sobrado, L. (edit.). *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario* (292-324). Santiago: Laiovento.

Ocampo, C. y Cid, A. (1998). Implicaciones organizativo-escolares del nuevo modelo de orientación psicopedagógica establecido para Galicia. En *V Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas.* Madrid: Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad Complutense-UNED, 466.

Rodicio, M.L. (1996). La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos. En Apodaka et al. *Orientación universitaria y evaluación de la calidad.* Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Rodicio, M.L. (2000). La transición al empleo desde el servicio de orientación universitaria de la Universidad de A Coruña (S.A.P.E.). En *II Congreso Internacional de Calidad Universitaria.* Santiago de Compostela.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa.* Barcelona: Estel, 3ª edición.

Sobrado, L.; Ocampo, C.; Arza, N. y Rodicio, M.L. (1998). Los Modelos de las Comunidades Autónomas. En *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (209-218). Barcelona: Praxis.

Xunta de Galicia (2000). *Formación do Profesorado. Curso 2000-2001.* Santiago de Compostela: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

Xunta de Galicia (2001). *Red de orientación.* Santiago de Compostela: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

SIMPOSIO 5

MODELOS EMERGENTES EN LOS SISTEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO: NUEVAS SOCIALIZACIONES Y POLÍTICAS DE IMPLEMENTACIÓN

COORDINADORA: *Feli Echeverría*

APORTACIONES:

Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación
Feli Echeverría

530

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 563-573

MODELOS EMERGENTES EN LOS SISTEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO: NUEVAS SOCIALIZACIONES Y POLÍTICAS DE IMPLEMENTACIÓN

Feli Echeverría

El marco de una investigación titulada: «**Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación**»[1], realizada durante los años 1997-1999, permitió el encuentro de ocho personas que provenían de distintos campos del conocimiento: Orientación Educativa, Pedagogía del Lenguaje y Antropología Social y Cultural. Estas tres perspectivas están presentes entre las cinco personas que presentan este Simposio. Queremos señalar que el material y el análisis de dicha investigación es central en lo que aquí se ha elaborado, y que a todo ello hemos sumado las experiencias y trayectorias personales de cada una/uno en sus diferentes áreas de conocimiento.

A lo largo de esta ponencia, tras una breve introducción en la que se sitúa la problemática que se va a abordar, se presenta un primer apartado en el que bajo el rótulo general de «herramientas conceptuales», se plantea el concepto de sistemas de género y sus estructuras, así como la construcción de la masculinidad y la feminidad. En un segundo apartado, se plantean algunas de las características que aparecen en los modelos emergentes y las implicaciones para la educación. Esperamos que este material sirva de base para poder abordar de una forma mas amplia la discusión en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa que tendrá lugar en La Coruña el próximo septiembre.

---

1 Proyecto de Investigación MEC 115.230-IMO1/97. Financiado por el Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y por la Universidad del País Vasco. Título de la Investigación: Modelos emergentes en los sistemas de Género y relaciones de Género: Nuevas socializaciones y Políticas de Implementación. Equipo investigador: del Valle, Teresa (Investigadora principal), Apaolazaa, José Miguel, Arbe, Francisca, Cucó, Josepa, Díez, Carmen, Esteban, Mari Luz, Exteberria, Felipa, Naquieira, Virginia.

BEST COPY AVAILABLE

INTRODUCCIÓN

Hacer propuestas de implementación para las distintas esferas de lo social, en las que se desarrolla la vida de las personas, fue asumido como uno de los objetivos de la investigación, centrada en la aprehensión y estudio del cambio producido en las relaciones de desigualdad que atraviesan las estructuras de los sistemas de género con el propósito de detectar la emergencia de modelos con características innovadoras.

En este trabajo nos centramos en el campo educativo con el propósito de mostrar como los modelos emergentes y las nuevas socializaciones, que respecto a las relaciones de género se están dando en nuestra sociedad, pueden ser generadoras de criterios para la reflexión del hecho educativo y sus prácticas. Pensamos que el paso de la escuela mixta a una escuela coeducativa, más igualitaria y democrática, es un proceso inacabado en el que estamos inmersos. Es para potenciar esta escuela, al igual que para crear condiciones superadoras en otros ámbitos en los que ejercen los profesionales de la educación, que nos proponemos como objetivo dar referencias a los educadores para la reflexión y comprensión de los cambios, y también de los límites y barreras que dificultan la consolidación de los nuevos modelos, a los que la educacion no puede sentirse ajena.

En cualquier planteamiento educativo existe una teoría manifiesta o latente que va dando sentido a la práctica educativa. Es desde la actitud reflexiva de los profesionales y de otros agentes que intervienen en la educación en torno a valores, creencias, conocimientos, metodologías y técnicas, donde surge la posibilidad de mejora e innovación. En el camino de la reflexión habrá que incorporar el análisis de la socialización desde la perspectiva de la propia institución, para ir viendo como se reflejan las nuevas socializaciones y la necesidad de introducir modificaciones a diferentes niveles del sistema educativo. Esto daría lugar a un análisis de las actuaciones generadas por la práctica hegemónica y por el sistema de creencias. Desde esta perspectiva, se introduce una actitud crítica frente a los mecanismos de funcionamiento de la práctica educativa. A su vez, los mismos profesionales se ven enfrentados a nuevas situaciones que les requiere nuevas respuestas y contemplar el espacio-tiempo escolar como un lugar privilegiado para el desarrollo personal y para la socialización.

En lo que respecta a las relaciones de género en el contexto educativo, es indudable que se han producido cambios y transformaciones de signo positivo. La necesidad de superar modelos educativos del pasado y de colaborar en la superación de estereotipos sexistas es en la actualidad un punto de consenso y acuerdo para la mayoría de los educadores. Sin embargo, los cambios más visibles no pueden ocultar las continuidades y permanencias que subsisten y se pueden constatar: en los textos escolares, en las expresiones y actitudes del profesorado, en las interaciones marcadas sexualmente, en las desiguales elecciones académicas y profesionales, en el lenguaje, en la invisibilidad de las mujeres en sus aportaciones a la cultura y la ciencia. Manifestaciones que nos hablan, como han puesto en evidencia movimientos sociales, como el feminista, de desigualdades que no están inscritas en la naturaleza y que son construídas y elaboradas, mediante un prolongado proceso de socialización, para que hombres y mujeres se sientan y ejerzan como sujetos genéricos.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Distintas ciencias sociales, desde planteamientos críticos, han puesto en evidencia, durante los últimos treinta años, el androcentrismo presente en la forma de abordar el análisis y la explicación de distintos fenómenos sociales. Un paso importante en el desenmascaramiento de las bases biologicistas que subyacían en muchas de las explicaciones de los comportamiento diferenciados de mujeres y hombres fue la incorporación del concepto de género, como herramienta analítica, al análisis de los fenómenos y realidades sociales. Distinguir sexo y género para hacer referencia a una construcción social del comportamiento, sobre la base de que somos seres sexuados, supuso el primer paso. Comprobar que el sexo no es algo dado, sino que también la forma en que lo percibimos es resultado de la práctica social (Laqueur, 1994), fue otro paso que permitió superar una visión demasiado determinista en cuanto a que concebía el sexo como algo fijo y anclado en el cuerpo.

Hablar hoy de género implica referirse a la forma en que se ordena la práctica social. Todas las sociedades presentan algún tipo de organización sobre la base de que somos seres sexuados, sin embargo, la variedad en la forma de organización y el hecho de que distintas sociedades presenten mayores o menores grados de desigualdad entre un grupo sexual y otro, hizo que se abandonase la búsqueda de un origen unicausal que explicara la opresión de las mujeres, para centrarse en el análisis de las distintas variables que interactuan en lugares y espacios concretos. Como señala el sociólogo australiano Robert W. Connell «la práctica social es creadora e inventiva pero no autónoma; responde a situaciones particulares y se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales» (1997: 35).

Siguiendo a este autor —que se enmarca en la línea de corrientes teóricas críticas feministas— planteamos que, bajo la denominación «sistemas de género», tenemos un concepto operativo con el cual poder abordar las relaciones de poder entre los sexos, a través de los procesos de la práctica social, en cualquier situación dada. El género se configura a nivel individual y se organiza también en prácticas simbólicas que superan la vida individual. Así, el Estado, los lugares de trabajo o la escuela están metafórica y sustantivamente provistas de género (ibidem, 36).

Los sistemas de género no se refieren a ningún aspecto concreto de una sociedad, sino que lo atraviesan todo y están involucrados, entre otras estructuras sociales, con las de clase social, edad e ideología. Estas tres variables fueron tenidas en cuenta en la investigación a la hora de elaborar la muestra de las personas que fueron entrevistadas a lo largo de la misma[2].

Queremos destacar del planteamiento de R.W. Connell dos aspectos que son relevantes, para la aproximación que aquí se presenta; el primero es el énfasis que pone en señalar la forma en que los cuerpos están involucrados en las prácticas sociales y en

---

2 35 entrevistas, cuatro de ellas a grupos (jóvenes —mixta—, hombres de mediana edad y mujeres mayores), el resto individuales: 14 a hombres y 17 mujeres, divididas en tres categorías según la edad (jóvenes, adultas/os y mayores), de distintas clases sociales (baja, alta y media) y seleccionadas también sobre la base de la ideología (derecha e izquierda).

cómo afectan a esa práctica social. El cuerpo, continente y contenido, es el objeto a moldear física y emocionalmente; a la vez, sin dejar de ser cuerpos, los cuerpos se convierten en exponentes de esa práctica genérica que se ha ejercido sobre ellos. Este aspecto fue tenido en cuenta a lo largo de la investigación sobre «modelos emergentes» a través del concepto de socialización, definida ésta como un proceso que dura y atraviesa el ciclo vital de las personas (del valle, 1993), y que no solamente sirve para construir nuevas formas de afrontar la realidad social, sino también como un proceso que en ocasiones sirve para **deconstruir** visiones que se tienen de dicha realidad. El concepto de **«nuevas socializaciones»** sirvió de guía, a través de las unidades de análisis, para la detección de aquellos elementos que permitían definir las características de los modelos emergentes.

Las tres estructuras de los sistemas de género

El otro aspecto del planteamiento de Connell que queremos señalar, por ser central en la forma en que se organizó el análisis de los datos, es la necesidad de subdividir los sistemas de género en unidades diferenciadas para poder abordar el análisis de la complejidad que dichos sistemas presentan. Este autor plantea esa subdivisión sobre la base de tres estructuras: trabajo, poder y cathesis (emociones), indicando que pueden existir más, pero que estas tres estructuras están presentes en cualquier sociedad o aspecto de la sociedad que queramos analizar. Cada una de estas estructuras se analiza como algo que condiciona todo lo que sucede, sin embargo, teniendo en cuenta que no determina nada directamente, ya que las otras estructuras también condicionan pero pueden hacerlo en un sentido inverso, es decir, creando contradicciones. La articulación e interrelación entre las tres estructuras permite abordar la totalidad de la complejidad de la acción humana, en contextos concretos que *constriñen* o *posibilitan* el desarrollo de proyectos personales, dependiendo de la situación concreta del sujeto en relación a su sexo, edad, clase social e ideología.

Al abordar la **estructura del trabajo**, en la investigación sobre «modelos emergentes» se definieron tres unidades de análisis eje: 1) **Procesos de inserción de las mujeres en el empleo y desarrollo de su proyecto profesional vital**; 2) **Cambios en la división sexual del trabajo**; y 3) **Reorganización de los tiempos de forma que aparezca un concepto igualitario de «tiempo propio» tanto para las mujeres como para los hombres**. En cada uno de estos tres ejes principales, se describieron distintos indicadores de análisis.

Al abordar la **estructura del poder**, se pensó en dos unidades eje: 1) **Equivalencia entre clases de decisiones y nivel subsidario de prestigio y o poder**, y 2) **Presencia de formas de protagonismo, de liderazgo que sean intercambiables: grupo doméstico, movimiento asociativo, medios de comunicación, rituales....** con sus correspondientes indicadores.

La **estructura de las emociones** se abordó desde cuatro unidades de análisis eje: 1) **Presencia de emociones asociadas a actividades vedadas anteriormente**, 2) **Capacidad para controlar o dar rienda suelta a la distancia emocional en la interacción**, 3) **Formas de elaboración del sentimiento de culpa, 4) Autovaloración** y sus indicadores.

Como se ha señalado anteriormente, las **nuevas socializaciones** se fueron detectaron a través de las subunidades de análisis. Cada una de las tres estructuras fue analizada de forma independiente, a través del material común que representan las treinta y cinco entrevistas; en esta ocasión, presentaremos en el próximo apartado una síntesis de la forma en que las tres estructuras interactúan, a través de dos cuestiones que nos parecen centrales en la organización de la práctica social en nuestra sociedad y, consecuentemente, en el sistema de género resultante: la construcción de la masculinidad y la maternidad.

Proyectos de género: la construcción de la masculinidad y la maternidad

Hemos señalado en el apartado sobre el marco teórico, que todas las sociedades presentan algún tipo de organización genérica; también las diferencias entre unas y otras y la necesidad de abordar el análisis de las distintas variables que interactúan en un marco social concreto para determinar los tipos de desigualdad que aparecen entre las personas. El que existe una organización genérica no implica que exista desigualdad entre los sexos.

A partir del siglo XVIII y con la Modernidad, que tiene como principio organizativo básico la igualdad de los seres humanos, frente al principio de estatus por nacimiento que regía en el Antiguo Régimen, llama la atención los esfuerzos que distintas disciplinas invierten en mostrar el dimorfismo sexual; esfuerzos que, sin embargo, no han dado grandes resultados; somos una especie poco dimórfica y todo parece cuestión de grado. Sin embargo, a pesar de que no hay nada más similar que un hombre y una mujer, socialmente hay una fuerte convicción de que son seres completamente diferentes. Explicar que procesos de prácticas múltiples y continuas construyen sobre pequeñas diferencias grandes desigualdades, no es tarea fácil cuando el «sentido común» muestra por todas partes lo diferentes que son los niños y las niñas.

Hemos dicho que una organización de género no tiene porqué implicar desigualdad, sin embargo, cuando en una organización de género funcionan conceptos como «feminidad» y «masculinidad», la construcción de esa feminidad y de esa masculinidad serán *proyectos de género*, es decir, proyectos de práctica social. Así, ser «femenino» o ser «masculino» estará ligado a la conducta de las personas y se aplicará a su comportamiento, independientemente de su sexo, generalmente para sancionar un tipo de conducta que no se considera adecuada. El hecho de que nos parezca «natural» el que cada uno de los sexos se comporte de acuerdo a esos «patrones» de feminidad y masculinidad, es resultado de los «esfuerzos» que el sistema de género invierte en adecuar la conducta al patrón. Como ha señalado E.W. Connell (1987), el género existe en la medida en que la biología no determina lo social y es un escándalo y un ultraje desde el punto de vista del **esencialismo,** presente, entre otras visiones, en la sociobiología.

Para comprender lo que significa plantear la feminidad y la masculinidad como *proyectos de género*, es de gran ayuda establecer comparaciones entre situaciones que nos son próximas y conocidas. Así, a pesar de que en el ámbito general de la cultura occidental la «feminidad» y la «masculinidad» tienen fuerza como metáforas organizadoras de lo social y lo individual, se pueden constatan diferencias entre unas socie-

dades y otras. Como ha señalado la antropóloga Britt Mari Thuren, que ha estudiado las características del sistema de género mediterráneo en una pequeña localidad valenciana, en su sociedad de origen —Suecia— se le hace difícil explicar algunas de dichas características por las diferencias en la forma de entender lo femenino y lo masculino en ambas sociedades. En la sociedad mediterránea aparece una marcada dicotomía en la interacción social: los hombres hacen esto, los hombres no hacen eso, las mujeres hacen aquello, las mujeres no hacen lo de más allá, cosa que no sucede en la sociedad sueca (Thuren, 1993).

La antropología cuenta con una larga tradición centrada en el análisis de la socialización temprana y ha mostrado como en muchas culturas, a los varones se los inicia en marcos de referencia más amplios que a las mujeres, tanto en el terreno de distintas habilidades, como en la movilidad física y ritos iniciáticos. Estas referencias enseñan a los jóvenes varones a romper con la continuidad que constituye el mundo doméstico, así como a marcar distancias y experiencias de lo que supone la jerarquización. En este sentido, distintos autores han recalcado que se «invierte» un esfuerzo suplementario en hacer un hombre «uno de verdad» (Badinter, 1993). Así, la sociedad Baruya, por ejemplo, dedica diez años frente a quince días en fabricar un hombre o una mujer aptos para el matrimonio; los niños baruya *rompen* con el mundo doméstico y se hacen guerreros, mientras las niñas baruya *continúan* en dicho mundo doméstico.

¿Tiene este comportamiento alguna relación con nuestra sociedad? Al observar desde la coeducación el comportamiento infantil, se ha hecho hincapié en que es en el mundo de los juegos donde se observa una mayor separación entre niñas y niños, recalcando que, dentro de los juegos, «los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de ambos grupos» (Subirats y Brullet, 1988: 67). Un planteamiento que rechaza la «naturalización» de este tipo de comportamientos, permite hacer visibles las estructuras sociales que sustentan espacios en los que se construye y reproduce una masculinidad hegemónica. Así, instituciones como el ejército, la iglesia, la política y el deporte presentan esas características, al igual que otros muchos espacios de sociabilidad en nuestra sociedades, los cuales quedan en evidencia en la medida en que se van denunciando. En este sentido, queremos resaltar, por la relación más directa que tiene con el mundo infantil, las críticas que desde distintos sectores se han hecho al deporte como espacio reproductor de una masculinidad prepotente (Sage, 1990; Messner, 1992) y su papel como espacio iniciático (Díez, 1996). El deporte es, desde muchos aspectos, un potente creador de símbolos y modelos, su implicación en la vida escolar debe de ser tenido en cuenta, tanto para establecer medidas críticas, como para extender los beneficios de su práctica, que los tiene, a la totalidad de la población infantil.

Por otro lado, en nuestra sociedad, la maternidad aparece como un elemento central que actúa como metáfora central de lo femenino y que organiza la vida de cada mujer. Decir que la «maternidad» es un «estado o calidad de madre» como figura en la Enciclopedia Larousse, no parece una definición que permita abordar la complejidad de las múltiples formas que han existido y existen de esa experiencia y que han sido mostradas por la Antropología Social y la Historia. Nos parece más acertado definir la maternidad como: el proceso de cuidado y atención física y emocional de las y los

infantes nacidos o llegados a un grupo humano y la forma en que las personas adultas del grupo establecen relaciones con ellos. Es decir, ser «madre», más allá del hecho biológico de parir una criatura, es una construcción social y cultural dinámica, ligada a los cambios en las condiciones políticas, económicas, técnicas o ecológicas del grupo y su sistema social.

En nuestro ámbito cultural, se piensa todavía que la maternidad es el fin principal de toda mujer, y el modelo de «madre ideal» está basado en la «entrega y dedicación total» de la madre biológica. Dicho modelo surgió de forma paralela al proceso de consolidación de la sociedad industrial y de esferas separadas y tiene todavía gran fuerza, tanto en el imaginario colectivo, al actuar como referencia para describir los modelos reales: «mi madre no era nada sentimental», «no era una persona maternal... tenía su propio mundo», «era una controladora», o «era muy autoritaria», como en la realidad social, que continúa depositando en las mujeres la responsabilidad total de la reproducción humana.

Tener un hijo se plantea, en principio, como una decisión privada y personal, sin embargo, todas las mujeres en «edad fértil» son contabilizadas como úteros entre los que se reparten la totalidad de los niños nacidos. De esta operación surge el famoso índice de natalidad de 1,2 hijos por mujer, presentando así al conjunto femenino como algo homogéneo. Esto supone un obstáculo para el reconocimiento de la individualidad y la ciudadanía plena, a la vez que oculta las distintas respuestas que las mujeres reales adoptan ante la reproducción humana y social, para poder desarrollar proyectos propios; se puede decir así, que en las niñas y jóvenes la socialización continúa teniendo una doble vertiente, por un lado se las socializa para el cambio —estudio, trabajo...—, pero por otro, también para la continuidad, a través de la maternidad, que se plantea como una potencialidad que aguarda en un futuro no lejano (Díez, 1993, 2000). Nuestra opinión es que la maternidad debe ser planteada y analizada en términos que la despojen de cualquier carga naturalizadora.

Los esfuerzos de las mujeres por conseguir una vida propia, romper con las dicotomías socialmente establecidas tienen mucho que ver con sus exigencias por acceder a la educación, a la cultura y al espacio público (Arbe, 1996). Las altas tasas de matriculación de las mujeres en las distintas etapas e itinerarios del sistema educativo, y sus buenos resultados escolares, no son sino una muestra de los avances que en las últimas décadas se han dado en la esfera educativa. Sin embargo la función del proceso educativo no se agota aquí, en el largo camino que aún queda por recorrer para alcanzar la igualdad de hecho entre hombres y mujeres no se puede ignorar que la escuela se presenta como un espacio idóneo para el desarrollo de nuevos valores.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS EMERGENTES E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Todo grupo humano genera prácticas educativas formales o informales a las nuevas generaciones. Hay transmisión de conocimientos, lenguaje y cultura. La educación por una parte asegura la continuidad cultural pero por otra es también un instrumento de transformación social, de modo que el futuro de una sociedad se halla retardada

537

e impulsada al mismo tiempo por sus prácticas educativas. En este sentido, la educación a la vez que cumple con su función reproductora y actuar sobre la misma sociedad como factor de cambio. Es esta la apuesta de quienes trabajamos en el campo de la educación, puesto que mujeres y hombres realizan el largo proceso de aprender a ser seres humanos, también dentro del ámbito educativo.

De acuerdo con las bases orientativas que constituyen la LOGSE (1990) los contenidos objeto de aprendizaje no sólo son conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. Los temas como el medio ambiente, los derechos humanos la igualdad entre los sexos no se pueden reducir a ser unos contenidos disciplinares en la práctica diaria en el aula, sino que han de ser principios didácticos de carácter global para el currículo. Esta perspectiva da lugar a la idea de las líneas transversales al currículo como dimensión presente en el Proyecto Curricular del Centro.

Ello permite afrontar el marco de la educación escolar desde un contexto de práctica-política que implica estar en guardia sobre las formas mediadoras que tratan de dar una visión objetiva del mundo y del sujeto, excluyendo muchas representaciones a partir de los cuales las niñas y los niños construyen su identidad a lo largo de su proceso de socialización. En la socialización de las identidades interviene el papel mediador de la educación, razón por la que se desea buscar la interrelación entre los datos aportados en la investigación indicada y el ámbito educativo.

Así, las características de los modelos emergentes aportan datos que hacen pensar en nuevas formas de pensarse como personas y que diluyen la extrema dicotomía masculino/femenino de modelos anteriores. En la potenciación de estos nuevos rasgos y modelos ha de participar la escuela, junto a otras instituciones que cumplen funciones educativas, así como los movimientos sociales de distinta naturaleza y significación. De dichas características destacamos las siguientes:

— *La maternidad tiene importancia en la vida de las mujeres, pero pierde centralidad y pasa a ser un proyecto que se realiza en paralelo a otros proyectos profesionales y personales.* La realidad muestra las distintas estrategias de las mujeres, así, algunas rechazan claramente la maternidad, al ver en ella una «trampa» y una carga excesiva que no están dispuestas a asumir. Otras, por el contrario, en solitario o en pareja, asumen la crianza de hijos/as biológicos o adoptados. En este último caso, otras estrategias se ponen en marcha para poder para poder alternar proyectos de vida propios con una buena vivencia del hecho de ser madre. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: hay que hablar de la maternidad, plantearla como una potencialidad y no como un fin para todas y cada una de las mujeres, algo que supone vivirse como «incompleta» si no llega a realizarse; la maternidad es un hecho social y debe ser abordada sin ambigüedades, implicando a la totalidad de los actores sociales en la tarea de la reproducción humana.
— *El cuidado de hijos e hijas, tarea siempre considerada femenina es mostrado con orgullo por los padres varones.* Ello nos muestra la posibilidad, con el apoyo de otros sectores sociales, de trabajar por la ruptura de esa delimitación genérica asociada a las tareas de cuidado. Este orgullo puede y debe hacerse extensible al cuidado de todo aquél que lo necesite, independientemente de su edad, sexo,...; sin

538

abandonar la reivindicación de su satisfacción, la de las necesidades de cuidado, por parte de las Administraciones públicas. De esta característica se derivan las siguientes implicaciones: identificación positiva de nuevas tareas que supongan una ruptura del perfil genérico; aprender a vivenciar y expresar sentimientos en relación a estas prácticas domésticas de cuidado; potenciar la solidaridad y ayuda mutua; actitud crítica respecto al trabajo de las instituciones y en cuanto al cuidado, sin dejación de las responsabilidades personales.

- *Se identifican y valoran como características positivas para todos: la capacidad de aprender y la disponibilidad ante situaciones complicadas.* Nos muestra la disposición de tomar posturas activas en todos los ámbitos de la vida pública, lo cual puede ser potenciado por una educación para asumir responsabilidades y el poder, como una de las características de la coeducación. Sus implicaciones son: ruptura de la dicotomía naturaleza/cultura; desarrollo de las capacidades y potencialidades y consciencia de sus posibilidades y limitaciones para el conocimiento; convencimiento y seguridad en sí mismos/as, orientado hacia un reconocimiento positivo; aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas.
- *El rechazo del autoritarismo, la altivez, el proteccionismo.* Esto nos habla de que se quiere una sociedad más igualitaria, en lo referente a la discriminación de género, y a la movilidad e intercambiabilidad genérica de tareas y responsabilidades, relacionadas con el poder y el prestigio. Sus implicaciones: rechazo de la jerarquía genéricamente marcada, trabajo para la igualdad; establecimiento de relaciones comunicativas profesorado-alumnado, profesorado/grupo; relaciones de cooperación entre el grupo de iguales; toma de decisiones basadas en la participación y responsabilidad: en el aula, consejo escolar, claustro y otros espacios.
- *Los más jóvenes hablan de que el reconocimiento social y el protagonismo no ocupan un lugar importante en sus relaciones.* Ello nos habla de una concepción más igualitaria del papel a jugar por chicos y chicas en la interacción social. Esto puede ser retomado por los distintos proyectos educativos; no sólo en el curriculum, sino también en el desarrollo de las distintas actividades que constituyen un proyecto docente. Sus implicaciones: rechazo de las relaciones de dominación, del sesgo derivado del prestigio; desarrollo de habilidades sociales; apertura en la interacción, no solo en el grupo de iguales, sino respecto a otros grupos, atendiendo a: clase social, procedencia étnica, edad, creencias religiosas u otras; abrir posibilidades de experiencia y de expresión de nuevas emociones y sentimientos, tanto individuales como gruoales.
- *Más decisión para vivir sus propios modelos, con independencia de lo que digan los demás.* Se puede desarrollar esta autonomía en claves de igualdad, de coeducación. Son así mismos conscientes de las dificultades, barreras y trabas que se les van a presentar para ejercer esa autonomía, para avanzar en el proceso de cambio. Trabajar en la dirección de enseñar y ensayar estrategias para superar estas dificultades, es algo que ha de tenerse presente en el quehacer cotidiano de la enseñanza. Sus implicaciones: autonomía, seguridad e independencia; apoyo para ser sujetos activos de cambio; trabajar en la búsqueda de modelos diferentes; dar cabida a los deseos, sueños y utopías; desarrollo de proyectos profesionales y de vida.

— *Se reivindica la importancia de las emociones, de los sentimientos, en los proyectos profesionales y en los perfiles laborales*. Lo personal no es patrimonio exclusivo, en cuanto a su manifestación, de la vida privada. La comprensión, la ayuda mutua que se genera y/o vehicula en los sentimientos puede ser un elemento enriquecedor de la vida pública, a la vez que presenta, en igualdad de condiciones, en la vida privada, a hombres y mujeres. Implicaciones: desarrollo de la afectividad; reivindicación de su presencia en todas las dimensiones personales y sociales; superar la dicotomía genérica de la concepción y utilización de los sentimientos; superación de una educación para lo público y otra para lo privado.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto, insistir en la necesidad de que la escuela, en sentido amplio, intervenga de modo radical en la superación de las desigualdades. Potenciación de una educación no-sexista, en la que las diferencias sexuales no impliquen desigualdades para las mujeres y los hombres, basadas en la asignación de cualidades, capacidades y roles en función de la existencia de valores jerarquizados por un determinado sistema de género, en el doble sentido del currículo oculto y explícito.

Los profesionales de la educación tienen que ser conscientes del significado de la socialización en sus vidas, para comprender mejor la necesidad de responder a las cuestiones planteadas en relación a los sistemas de género, como sistemas de poder que construyen desigualdades y reconstruir su mismidad a través de nuevos aprendizajes. Así, los educadores descubren su doble juego: el de ser sufridoras/es de la interiorización de valores, creencias y normas para la adaptación, y por otra parte, de ser responsables del proceso educativo y de la superación de las desigualdades.

La intencionalidad del cambio en el contexto formalizado de la escuela, abre un nuevo marco en las relaciones interindividuales y colectivas entre los diferentes participantes de la comunidad educativa. La posibilidad de diseñar, con cierta autonomía el proyecto educativo del centro, puede ser un factor decisivo para aunar voluntades, crear consensos entre los distintos agentes educativos e ir superando las insuficiencias y disfuncionamientos de ese espacio social que es la escuela.

Las instancias educativas comprometidas en la búsqueda de una relación igualitaria generaran una reflexión crítica en el ámbito de la comunidad educativa, profesionales, padres, estudiantes, mediante debates y trabajo en grupo, que estimulará la autorreflexión crítica de los mismos sobre sus actitudes. Además podrán incrementar el papel de iniciativa tanto individual como colectiva en la esfera de las relaciones en el mundo del trabajo y en otros espacios de la vida.

Un mayor autoconocimiento de los procesos de socialización estimulará en chicas y chicos, el desarrollo de sus propias capacidades y la asunción de actitudes y de valores que configuren su autonomía e identidad. De aquí el interés en insistir en la necesidad de propiciar ámbitos de aprendizaje de valores y actitudes que aseguren una convivencia sobre las bases de la igualdad y respeto mutuo sin discriminación por razón de sexo, origen social o de aptitudes

Las escuelas organizadas sobre una base democrática, en las que, los escolares tuvieran la oportunidad de participar en todos los niveles de toma de decisiones mediante la discusión libre y abierta, podrán incidir en la construcción de nuevos valores y en la deconstrucción de la dicotomía que todavía se mantiene entre lo considerado «masculino» y lo «femenino».

A modo de síntesis y en referencia a ámbitos de experiencia que la escuela proporciona tanto a chicas como a chicos, diríamos que a ella le corresponde proporcionar un medio rico en relaciones personales, promover la interacción entre los compañeros/as para el aprendizaje en el grupo de iguales mediante proyectos participativos que contribuyan a desarrollar el sentido de la solidaridad y el sentido crítico. De modo que hay que incrementar mayor autonomía personal; favorecer espacios formativos y participativos desde la igualdad; reforzar y estimular factores motivacionales para el desarrollo integral de las personas, creando finalmente contextos de comunicación en los que se puedan desarrollar discursos públicos y privados.

BIBLIOGRAFÍA

Arbe, F. (1996). «Aspectos no escolares de la orientación: orientación y mujer», *en Acts del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, Sociedad Española de pedagogía, UPV, Tomo I, pp. 321-334.

Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Alianza Editorial: Madrid.

Connel, R.W. (1997). «La organización social de la masculinidad», en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y Crisis*, Isis Internacional: Chile (31-48).

— (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Polity Press & Blackwells: Cambridge, Oxford.

— (1995). *Masculinities*, Polity: Cambridge.

Del Valle. T. (1993). «Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio», *Kobie* 6, Diputación Foral de Vizcaya: Bilbao, pp. 5-16.

Departamento De Educación, Universidades E Investigación. (1992). *Diseño Curricular base*, Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

Díez Mintegui, C. (1996). «Deporte y construcción de las relaciones de género» en *Gazeta de Antropología*, 12, pp. 93-100.

— (1996). Relaciones de género en Donostialdea y en la Ribera de Navarra. Actividad laboral y cambio, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Leioa.

Espin, J. Et Al. (1996). *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*, Alertes: Barcelona.

Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*, Akal/Universitaria: Madrid.

Messner, M.A. (1992). *Power at play. Sports and the problem of masculinity*, Beacon press: Boston.

Sage, G.H. (ED.), (1990). *Power and ideology in american sport*, Human Kinetics Books: Illinois.

Thurén, B.M. (1993). *El poder generizado*, Instituto de Investigaciones Feministas: Madrid.

SIMPOSIO 6

CALIDAD DE LAS EVALUACIONES EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

COORDINADORA: ***Leonor Buendía Eisman***

APORTACIONES:

Hacia una universidad de calidad
Leonor Buendía Eisman

Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios
L. Buendía Eisman, B. García Lupión, D. González González, E. Hidalgo Díez y R. López Fuentes

La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas
J.M. Jornet, Mª J. Perales, J.M. Suárez, Mª A. Pérez Carbonell, I. Chiva, G. Ramos, J. González Such, P. Villanueva y P. Sánchez Delgado

Programas de mejora de la calidad en la universidad
L. Salvador Blanco

Pasado, presente y futuro de la evaluación en la Universidade da Coruña
Jesús Miguel Muñoz Cantero y Mª Paula Ríos de Deus

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 577-578

HACIA UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD

Leonor Buendía Eisman
Universidad de Granada

En todos los ámbitos de la vida la calidad es el objetivo prioritario que marca el comienzo del siglo XXI, para sustituir al objetivo de cantidad que marcó el comienzo del anterior.

Hoy, superados los problemas de cantidad de alimentos, de puestos escolares, de universidades, de atención sanitaria, de aútobuses, de coches, teléfonos etc., el problema se ha desplazado a la búsqueda de la calidad de vida, calidad de alimentos, calidad educativa etc.

La Universidad de mediados del siglo XX cumplía teóricamente sus objetivos y su balance era exitoso en el análisis de resultados o de funciones que se proponía. Formaba a un reducido número de jóvenes para su inserción en un ámbito de la vida laboral, y esto sin dificultades se conseguía. El plus de excelencia de la persona con estudios universitarios estaba asegurado, no solo por el ejercicio de la profesión sino por el reconocimiento social de tales estudios. Hoy con el acceso a los estudios universitarios de gran parte de los jóvenes españoles, tales cuestiones han quedado desdibujadas. No siempre se trabaja en lo que te has formado, ni tampoco es reconocida la formación universitaria como única forma de acceder a los conocimientos que el mundo laboral demanda.

La Universidad ha sido la institución educativa que mayores cambios ha experimentado en los últimos tiempos. De ser una institución de élites ha pasado a ser una institución de masas.

La sociedad española tiene un porcentaje de estudiantes universitarios que la sitúan en un nivel de privilegio en comparación con otros países de la OCDE. A finales del siglo XX nos encontrábamos con un 27% de la población entre 18 y 21 años matriculados en la Universidad, esto suponía un 18% más que la media de la OCDE. Estos valores altos se mantenían en grupo comprendido entre 22 y 25 años. En este curso, este grupo de edad, ha pasado a tener un 17% más que la media de la OCDE. Es cierto que

543

la tasa de crecimiento ha tocado techo, con la consiguiente estabilidad tanto de alumnos, por el descenso de natalidad, como del profesorado. La bajada de natalidad supone que si se conservan los 1,6 millones de puestos Universitarios actuales, con 340.000 nuevas personas matriculadas cada año, en el año 2015 mas del 90% de la cohorte inicial podría matricularse en alguna universidad (de Miguel, 2000: 124). Esto supondría una universalización de la universidad que socialmente nadie planifica y que de cumplirse cambiaría totalmente la estructura organizativa del trabajo.

No podemos hablar de cultura de la calidad sin hacer referencia a la evaluación. Y es que calidad y evaluación son dos elementos inseparables. Hablar de calidad conlleva hablar de evaluación ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura, la evaluación se ha convertido en el *transporte del siglo XXI* necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido podemos decir que aquellas organizaciones que apuesten por la calidad deberán *montarse en este medio de transporte* si es que realmente quieren llegar a ella, porque sino, ¿cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan?

Desde este marco de referencia surge la presente simposia «*Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos*», como foro de encuentro de diferentes profesionales que en la actualidad están trabajando los siguientes temas:

- *Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios.* Equipo: Buendía Eximan L., Hidalgo Díez, E., García Lupión B., González González, D., y López Fuentes, R. Universidad de Granada.
- *La Evaluación de Programas de Formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas.* Equipo: Jornet J.M., Perales Mª J., Suárez J.M., Pérez Carbonell Mª A., Chiva I., Ramos G., González Such J., Villanueva P., y Sánchez Delgado P. Universitat de Valencia.
- *Programas de mejora de la calidad en la universidad.* Salvador Blanco, L. Universidad de Cantabria.
- *Pasado, presente y futuro de la evaluación de la universidad da Coruña.* Equipo: Muñoz Cantero, J.M. Universidad da Coruña.

541

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 579-587

UN MODELO REFLEXIVO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS

L. Buendía Eisman, B. García Lupión, D. González González, E. Hidalgo Díez y R. López Fuentes

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la mejora de la calidad de los Centros Educativos es un tema que en los últimos años se viene considerando con asiduidad por diferentes autores (Buendía, 1996; Buendía y García, 2000; de la Orden, 1988; 2000; de Miguel, 1995; Gento, 1996; Hidalgo, González, López y García, 2000; Municio, 1993; Pérez y Martínez, 1989; Tejedor, 1994...), organismos (Junta de Andalucía, MEC,...), asociaciones (AENOR, EQNET, AFAQ, CISQ...) y entidades (Universidades).

Los enfoques que con mayor frecuencia se han utilizado para estimar la calidad de un centro educativo han sido los centrados en la eficacia, por un lado y por otro, en la mejora. En los últimos años surge la «gestión de la calidad» como alternativa integradora. Así lo concibe el MEC (1997), en su publicación «*El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad,* cuando conceptualiza «*la gestión de la calidad como filosofía de gestión de las organizaciones, que constituye una referencia adecuada por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas*».

En dicho modelo (EFQM) y mediante un proceso de autoevaluación, el centro educativo reflexiona sobre su situación respecto a nueve criterios propuestos. A partir de la autoevaluación los profesores, familia y alumnado del centro conocerán cuáles son puntos fuertes y también cuales son aquellas áreas donde se hace preciso implantar acciones de mejora.

En nuestro trabajo comenzamos detectando los fallos en dicho modelo y realizando un cuestionario propio con el que pretendíamos superar las deficiencias encontradas.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DEL MODELO EFQM (MEC, 1997)

La guía para la autoevaluación: *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* publicada por el MEC (1997) consta de seis volúmenes entre los que se encuentra el cuestionario de diagnóstico. Partiendo de un análisis de dicho cuestionario por parte del profesorado de un centro concertado de Granada, realizamos una primera aproximación a dicho modelo.

Pedimos una autoevaluación a cada uno de los profesores/as de los siguientes criterios: liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos, procesos, resultados del centro y satisfacción del personal, a través del análisis de las cuestiones que constituían cada criterio. Cada profesor contestó 156 cuestiones, utilizando una escala con cuatro posibles opciones, que oscilan entre el «desacuerdo» hasta «total acuerdo».

Para determinar la utilidad del cuestionario, realizamos dos tipos de análisis. El primero de carácter cuantitativo, nos informó del nivel de respuesta de los profesores. Con el segundo, de carácter cualitativo, pretendíamos determinar las causas por las que no fueron contestadas algunas cuestiones. Las respuestas fueron analizadas con los programas SPSS 9.0 y el AQUAD 5.0.

El criterio que establecimos para determinar que una cuestión presentaba dificultades de comprensión, fue que no hubiera sido contestado por el 20% de los sujetos, como mínimo.

Como se puede observar en la tabla, con respecto a los criterios: liderazgo, gestión del personal, recursos y resultados del centro, el porcentaje de pérdida por no respuesta es muy elevado, por lo que exigía una reformulación o eliminación de todos aquellos ítems que no fueron contestados.

Partiendo de este primer acercamiento, comenzamos el análisis cualitativo de las distintas opiniones dadas por el profesorado sobre las dificultades que tuvieron a la hora de responder las cuestiones. Estas críticas las agrupamos en tres bloques:

a) Terminología

La principal queja del profesorado respecto al cuestionario de diagnostico se refiere a la terminología que se utiliza en él. Frecuentemente se usan vocablos como: «liderazgo», «cliente», «proveedores», «procesos críticos»... que dificultan la identificación de los sujetos de las acciones, a la vez que hacen el cuestionario algo impersonal y poco cercano al profesor.

b) Información que se solicita

En el número de preguntas que no han sido contestadas ha tenido mucho que ver la información que se pretende recabar. El profesorado se queja de que se le preguntan aspectos que desconocen total o parcialmente (p. ej.: Se les pide que digan si los alumnos han superado las pruebas posteriores a la enseñanza en el centro) y que cuando responden lo tienen que hacer de manera especulativa, por lo que creen, piensan, suponen... (p. ej.: Se ha obtenido buen rendimiento de los recursos económicos). Esto

Criterios	No contestado (1)		Cuestiones Iniciales (2)	Cuestiones finales (3)	Pérdida (%) (4)
	Pregunta	Porcentaje			
1. Liderazgo	2 5 11 12 18 19	46,7 20,0 46,7 40,0 53,3 46,7	21	15	28,6
2. Planificación y estrategia	13 14	46,7 40,0	14	12	14,3
3. Gestión de personal	3 6 7 8 16 19 22 25 27	33,3 46,7 46,7 46,7 40,0 26,7 53,3 40,0 20,0	31	22	29,0
4. Recursos	6 7 9 11	80,0 66,7 33,3 20,0	11	7	36,4
5. Procesos	1 2 3 11	26,7 60,0 53,3 40,0	28	24	14,3
7. Satisfacción personal	4 14 15 16	20,0 20,0 46,7 26,7	25	21	16,0
9. Resultados del centro	1 2 3 6 7 8 13 15 16 22	53,3 60,0 66,7 40,0 33,3 26,7 40,0 26,7 53,3 33,3	26	16	38,5

(1) Preguntas con alto porcentaje de respuesta en blanco; (2) Preguntas que componen el criterio; (3) Preguntas que quedan con un nivel de respuesta aceptable; (4) Porcentaje que suponen las preguntas eliminadas en el criterio.

está potenciado porque se realizan preguntas sobre aspectos ajenos al centro en el que trabajan, sobre si tienen determinadas instalaciones o sobre si se les oferta alguna posibilidad. Por ejemplo, un ítem hace referencia a la movilidad del profesorado en su puesto de trabajo cuando en el centro, objeto de esta investigación, al ser de carácter concertado no existe dicha posibilidad.

c) Construcción de las preguntas

Las opiniones sobre el cuestionario agrupadas en este bloque, abordan la utilización de preguntas muy generales y referidas al conjunto del centro en vez de, como manifiesta al menos la mitad del profesorado, centrarse en el sujeto. Así, no es lo mismo que se pregunte si «el equipo directivo valora y ayuda al personal a mejorar sus resultados» que preguntar al profesor si él recibe ayuda. Si se hubiera optado por la segunda con un simple análisis estadístico se conseguiría el mismo objetivo. También encontramos profesorado que manifiesta que la construcción de la pregunta es compleja o que puede ser ambigua: «los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son conocidos por todos»; «el equipo directivo evalúa y ayuda a mejorar los resultados»; «se armoniza el desarrollo de las destrezas y capacitación del personal con el desarrollo de la tecnología, con el fin de utilizarla específicamente»... Indudablemente cuestiones como éstas, cuando se tiene que responder a 156 preguntas, no facilitan la tarea. A esta confusión se añade la tendencia a valorar dos o más aspectos con una única pregunta («se han constituido grupos de prácticas y se han desarrollado con aprovechamiento»). A veces se da el caso contrario, cuestiones tan específicas que pierden su significación al preguntar, por ejemplo, se pretende conocer si se valora el trabajo del profesorado con un instrumento en particular, la encuesta.

A partir del análisis reflexivo de las cuestiones por parte del profesorado, y puesto que, detectamos ciertos problemas en cuanto a la comprensión de las formulaciones que se hacen de los criterios, considerados demasiado complejos por los sujetos que lo cumplimentaron, surgió la siguiente reformulación para adaptarlos a la realidad del centro:

— **Dinamización:** Es el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo y del resto de responsables (coordinadores, jefes de departamento...) para guiar al centro educativo hacia la calidad.
— **Proyecto de centro:** Cómo el Centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua.
— **Recursos:** Se refiere a la gestión, utilización y conservación de los recursos de todo tipo que dispone el Centro.
— **Procesos:** Se refieren a cómo se identifican, gestionan y revisan los procesos y a cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del Centro Educativo.
— **Satisfacción del personal:** Se refiere a qué consigue el Centro educativo respecto a la satisfacción de aquellos que prestan sus servicios en el Centro.

— **Satisfacción con el centro**: Satisfacción de padres/madres y alumnado por aquello que está logrando el centro educativo.
— **Impacto en la sociedad:** Qué consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y las expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular.
— **Resultados de los procesos del centro:** Qué consigue el centro educativo en relación con lo planificado en el Proyecto de Centro y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado, familias, y, en general, de toda la comunidad educativa.

NECESIDAD DE ESTABLECER UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el modelo que planteamos, iría en la línea de procurar:

a) Que el proceso debe ser autorregulado por la reflexión crítica de todos los que configuran el centro educativo (profesorado, alumnado, padres/madres, personal laboral del centro y todo aquel que tenga o guarde alguna relación con el mismo), sin excluir la participación en el proceso de otros evaluadores, pues la revisión interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente.
b) Que en el proceso se deben conjugar tanto los datos obtenidos sobre el centro como los juicios que formulan los expertos externos.

Todo ello, por medio de una evaluación basada en juicios, frente a una evaluación basada en indicadores de rendimiento y de una evaluación de apoyo formativo frente a una evaluación sumativa o de decisión irrevocable.

Nuestro modelo se desarrollaría de acuerdo a las siguientes fases:

— Fase 1. Autoevaluación. Informe interno.
— Fase 2. Evaluación externa. Informe externo.
— Fase 3. Informe final.
— Fase 4. Plan de mejora.

Tratando de alcanzar las siguientes metas:

1. Establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad en el centro.
2. Desarrollar mecanismos y condiciones que permitan la mejora de la calidad del centro.
3. Implicar a todo el personal del centro educativo a que participe en el proceso.
4. Analizar tareas, proponer soluciones y ponerlas en práctica.

FASE DE AUTOEVALUACIÓN

Hemos establecido un proceso de reflexión con el profesorado, la familia y el alumnado, con el objeto de que sean ellos los que establezcan los indicadores sobre los que

más adelante hacer una nueva reflexión crítica para, definitivamente, junto con la evaluación externa, fase ésta aún sin realizar, poder detectar cuáles serían los puntos potencialmente fuertes y cuales las áreas de mejora. Con todo ello, habremos conseguido que el análisis evaluativo se haga de dentro hacia fuera con la participación y el consenso de los implicados, lo que llevaría a dotarlo de una mayor consistencia y credibilidad, así como, al ser considerado como algo propio realizado por todos, de un sentimiento de implicación que irá generando una necesidad de dicha evaluación y por lo tanto, una cultura de evaluación posteriormente.

El proceso seguido para realizar la autoevaluación ha sido el siguiente:

Fases	Agentes implicados
Definición de las dimensiones y subdimensiones.	Profesorado, familia, alumnado, expertos externos.
Validación de las dimensiones y subdimensiones	Expertos ajenos al centro
Validación de las áreas.	Profesorado, familia y alumnado.
Validación de los ítems.	Profesorado, familia y alumnado.
Aplicación del cuestionario de autoevaluación.	Profesorado, familia y alumnado
Análisis cuantitativo de los resultados.	Expertos externos.
Interpretación cualitativa de los datos	Profesorado, familia y alumnado
Redacción del informe de autoevaluación	Profesorado, familia y alumnado

1. Confección del cuestionario de autoevaluación: **Definición de dimensiones y subdimensiones.**
   A continuación presentamos las dimensiones que configuran el modelo de autoevaluación y los agentes implicados para realizar la autoevaluación del centro.

¿QUÉ HACE EL CENTRO?	
Dimensiones	**Agentes**
Dinamización	Profesorado
Proyecto de centro	Profesorado
Recursos	Profesorado
Procesos	Profesorado
¿QUÉ OBTIENE EL CENTRO?	
Dimensiones	**Agentes**
Satisfacción con el centro	Familia y alumnado
Satisfacción del profesorado	Profesorado
Impacto en la sociedad	Profesorado, familia y alumnado
Resultados de los procesos del centro.	Profesorado, familia y alumnado

550

2. **Validación del cuestionario para el centro.** La validación se ha realizado por los expertos ajenos al centro (dimensiones y subdimensiones) y por los distintos estamentos del centro: profesorado, familia y alumnado (áreas e ítems). El proceso que se ha seguido es el siguiente:
   - **Validación de las dimensiones.** Las dimensiones y subdimensiones han sido validadas por los expertos ajenos al centro.
   - **Validación de las áreas.** El criterio que se ha utilizado para la validación de áreas ha sido el grado de congruencia área/subdimensión, utilizando una escala de 1 a 4. Las áreas que han quedado por debajo del punto de corte, han sido eliminadas.
   - **Validación de los ítems.** El criterio que se ha utilizado para la validación de los ítems ha sido el grado de congruencia ítem/área, con una escala de 1 a 4. Aquellos ítems que están por debajo del punto de corte han sido eliminados.

3. **Aplicación de los cuestionarios.** Una vez validados los cuestionarios se procedió a la cumplimentación de los mismos por parte del profesorado, alumnado y familias. A continuación presentamos el diseño del cuestionario de autoevaluación adaptado a la idiosincrasia del centro.

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO			
¿QUÉ HACEMOS?		¿QUÉ OBTENEMOS?	
Dimensiones	**Items**	**Dimensiones**	**Items**
Dinamización	39	Satisfacción con el centro	15
Proyecto de centro	39	Satisfacción del profesorado	15
Procesos	118	Impacto	7
Recursos	103	Resultados	19
TOTAL	299	TOTAL	41

CUESTIONARIO DIRIGIDO A FAMILIAS Y ALUMNADO	
Dimensiones	**Items**
Satisfacción con el centro	9
Impacto en la sociedad	7
Resultados	19
Total	35

551

4. **Análisis cuantitativo e interpretación cualitativa de los resultados.** El análisis ha sido realizado por el grupo de expertos externos, utilizando para ello el programa SPSS 10.0 y obteniendo la media, mediana, moda y la frecuencia. Los resultados obtenidos fueron facilitados al centro para que, a partir de estos, los distintos colectivos se implicaran en un proceso reflexivo mediante la interpretación cualitativa de los datos cuantitativos. De esta manera, hemos conseguido que tanto el profesorado como las familias y alumnado, puedan detectar sus puntos fuertes y áreas de mejora y reflexionar sobre estos.

5. **Redacción del informe de autoevaluación.** De la reflexión conjunta sobre al análisis obtenido y la interpretación realizada, surgen los informes de autoevaluación por parte del profesorado, alumnado y familia, con objeto de detectar aquellas áreas que necesitan un plan de mejora y aquellas otras en las que el centro es fuerte y debe potenciar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante lo establecido, pretendemos que el planteamiento de este modelo que hemos querido llamar reflexivo, por la importancia que este aspecto tiene al tratar de implantar una cultura de evaluación en el centro, consiga:

— Fomentar la autocrítica instructiva como base del proceso de implicación personal en la toma de decisiones.
— Acomodar la prestación del servicio a las necesidades del centro.
— Creación de equipos de trabajo fomentando la colaboración.
— Análisis y detección de los puntos fuertes y débiles en la gestión de calidad del centro.
— Sugerir propuestas de mejora desde la autorreflexión y autocrítica.
— Elaborar y establecer planes de mejora, así como la adquisición de compromisos a los diferentes niveles de implicación.

BIBLIOGRAFÍA

Buendía, L. (1996). «La investigación sobre evaluación educativa». *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2).

Buendía, L. y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZÁLEZ, T. (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

De La Orden, A. (1988). Calidad de los centros educativos, asunto para un Congreso. *Bordón*. 40, (2).

De La Orden, A. (2000). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: G.E.U.

De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección. Educación 8*, 29-51.

Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La muralla.

Hidalgo, E., González, D., López, R. y García, B. (2000). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 13, 5-20.

Hidalgo, E., García, B., López, R. y González, D. (2000). Evaluación diagnóstica de un centro de primaria desde la reflexión del profesorado. *I Jornadas de medición y evaluación educativas*. Valencia: En prensa.

Hidalgo, E., García, B., López, R. y González, D. (2000). Análisis del cuestionario de diagnóstico del modelo europeo de gestión de la calidad, por el profesorado de un centro de primaria. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de pedagogía*. Madrid: Actas del congreso.

Junta de Andalucía (1998). *Evaluación de Centros Docentes. Plan de evaluación de centros Docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía.

Ministerio De Educacion y Cultura (1997). *Modelo europeo de Gestión de la Calidad*. Madrid: MEC.

Municio, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón*, 45, (3), 351-363.

Municio, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, enero-marzo, 7-23.

Pérez, R. y Martínez, L. (1989). *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid:. Cincel.

Tejedor, J.A. (1994). *Autonomía institucional de los Centros educativos: Presupuestos, organización, estrategias*. Universidad de Deusto (Bilbao).

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 589-597

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN: TIPOS DE PLANES Y ALGUNAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

J.M. Jornet, Mª J. Perales, J.M. Suárez, Mª A. Pérez Carbonell, I. Chiva, G. Ramos, J. González Such, P. Villanueva y P. Sánchez Delgado

MIDE-Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Del mismo modo que ha ocurrido en otros contextos educativos, en la Formación para el empleo la Evaluación de Programas se está constituyendo como uno de los instrumentos fundamentales para la mejora de su Calidad. No obstante, en este ámbito inciden una gran cantidad de factores, que deben ser tenidos en cuenta si se desea orientar de forma adecuada la evaluación. (Pérez Carbonell, 1999; Villanueva y Catalá, 1997; Marí, Perales y Villanueva, 1999).

Revisarlos, de forma sistemática y exhaustiva, excedería con mucho los limites razonables para esta presentación. Por ello, hemos optado por describir los tipos de planes de evaluación, tomando como criterio la Unidad de Análisis a que se refieren: personas, empresas, sociedad e Instituciones de Formación. Posteriormente, señalaremos los problemas que entendemos que son más relevantes en cuanto a sus implicaciones metodológicas, y que hemos identificado a partir de las diferentes experiencias que hemos venido realizando en este ámbito desde el Dpto. MIDE-UVEG en los últimos años. (Jornet y Suárez, 1997; Perales, 2000; Jornet, Suárez y Perales, 2000).

LOS TIPOS DE PLANES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

En trabajos anteriores hemos abordado la revisión de Planes de Evaluación tomado como referencia una dimensionanización basada en diferentes criterios (Objeto, Control y Finalidad de la Evaluación) y concepto de Calidad (que se contrasta en la Evaluación). Otro criterio de clasificación que puede tenerse en cuenta y que permite

graduar la tipología de Planes, es el relacionado con la Unidad sobre la que se producen Efectos de la Formación. Este criterio nos permite identificar seis tipos de Planes de Evaluación a través de la Formación Ocupacional y Continua. Existe, además, un séptimo tipo de Planes de Evaluación en el que no se analizan sus efectos, sino la propia institución que realiza la formación.

Unidad de Análisis: la Persona

Tipo I. Es el más frecuente de todos ellos. Se da tanto en el ámbito de la Formación Ocupacional como de la Continua. Se orienta a conocer el grado de satisfacción de alumnos y de formadores y/o coordinadores o gestores de formación. Se basa fundamentalmente en la utilización de cuestionarios de opinión aplicados al finalizar la Acción Formativa. En ellos se recoge información acerca de la organización de la Acción Formativa, infraestructuras y medios empleados, interés/utilidad de los contenidos, actuación docente y adecuación metodológico-didáctica. Puede ser utilizado por diversos agentes, según la situación formativa: el centro que imparte la formación, el departamento de formación de una empresa, o la institución que financia o aporta fondos para el desarrollo de la Acción Formativa. No tiene en cuenta la capacitación adquirida, ni su repercusión en el puesto de trabajo.

CUADRO 1
TIPOS DE PLANES DE EVALUACIÓN EN FUNCIÓN DE LA UNIDAD ANALIZADA

Características del Plan de Evaluación				
Tipo	**Unidad de Análisis**		**Objeto**	**Fuentes**
I	Ev. de los efectos de la formación	Persona	Satisfacción	Alumnos y Profesores
II		Persona	Capacitación	Alumnos y Profesores
III		Persona	Utilización en el trabajo	Alumnos y Empleadores
IV		Empresa	Cambios en la Organización	Trabajadores
V		Empresa	Incremento de la Eficacia	Datos Estadísticos de la Empresa
VI		Sociedad	Impacto socioeconómico	Datos sociales
VII	Institución Formativa		Calidad de su gestión	Implicados en la Organización y Usuarios

Tipo II. Es más frecuente en el ámbito de la Formación Continua que en el de la Ocupacional. Se utiliza siempre que se requiera una certificación del aprendizaje adquirido. Se dirige a valorar la capacitación adquirida como resultado de la Acción Formativa. Suele incluir, junto a pruebas de capacitación, estudios de casos, evaluaciones basadas en observación sobre simulaciones —medidas durante la realización del

programa—, así como informaciones relativas a la satisfacción acerca de la Acción, basadas en cuestionarios (Tipo I). Sus usuarios fundamentalmente suelen ser los departamentos de formación de las empresas, por lo que pueden estar implicados en la evaluación de la capacitación, junto a los formadores y los directivos. Aunque valore la capacitación, no incluye su repercusión en el puesto de trabajo.

Tipo III. Como en el caso anterior, es más frecuente en la Formación Continua que en la Ocupacional. Se dirige a evaluar el grado de transferencia del aprendizaje adquirido al puesto de trabajo, por lo que se basa en mediciones posteriores a la Acción Formativa (generalmente a corto y medio plazo, de tres a seis meses después de desarrollada). Suele incluir dos tipos de informaciones: a) relativas al incremento en la productividad, basadas en indicadores específicos de la cantidad y/o calidad del trabajo realizado, y b) relativas a elementos cualitativos del trabajo (clima, comunicación, satisfacción....), basadas en informaciones recogidas mediante cuestionarios y/o entrevistas con los propios trabajadores implicados, sus compañeros y directivos. En definitiva, se trata más de una valoración del Impacto de la Formación en el Puesto de Trabajo que de una medida de capacitación. El Plan de Evaluación requiere de la participación del departameto de la empresa que ha sido objeto de formación, si bien no se suele orientar como una auto-revisión. La evaluación la llevan a cabo el departamento de formación y/o agentes externos implicados en el proceso (consultores...).

Unidad de Análisis: la Empresa

Tipo IV. Es propio de la Formación Continua. Se trata de evaluar los cambios producidos en la organización como efecto del proceso de formación. Generalmente se orienta a elementos de gestión y organización, tales como el clima organizacional o la mejora en la eficiencia de los procesos, por lo que incluye medidas de diversa índole, tales como: datos de productividad, opiniones acerca de la organización y clima laborales, etc... Estas informaciones suelen ser posteriores a la realización de la Acción Formativa y se recogen a medio plazo (normalmente, al menos seis meses después de realizada). En grandes empresas, pueden incluirse este tipo de Planes en procesos de ajuste de la Organización global, por lo que pueden estar inmersos en estrategias más amplias de análisis de la misma. En estos casos, los Planes de Evaluación pueden formar parte de estudios organizacionales, en los que se analiza la eficiencia y/o eficacia diferencial de los procesos, tomando como referencia la comparación con otros grupos/departamentos (experimental/control), o internamente en su evolución (pre/post formación). En la Evaluación participan los propios implicados en la formación, el departamento objeto, y el de formación, así como suelen intervenir consultores externos, cuya actuación excede el terreno de la Formación.

Tipo V. Como en el caso anterior, es característico de la Formación Continua. Se trata de evaluar el impacto económico producido por la Acción Formativa, traducido en incremento de la eficacia empresarial. En definitiva se evalúa la rentabilidad de la inversión realizada en la Formación. Los indicadores en este caso necesariamente son estrictamente económicos basados en la relación coste-beneficio. Por ello, la información se recoge a medio plazo (al menos seis meses tras desarrollar la

556

Acción), o adecuándose a los ciclos o periodos económicos por los que anualmente transita la actividad empresarial. Es muy compleja de realizar, dada la gran cantidad de factores que inciden en la evolución de beneficios de cualquier empresa, por lo que es difícil segregar los cambios imputables a la Formación. Por ello, está poco extendida y, en todo caso, entra paulatinamente en procesos de gestión de grandes empresas.

Unidad de Análisis: la Sociedad

Tipo VI. En este epígrafe nos referimos a los Planes de Evaluación que tienen como finalidad evaluar el impacto social de la Formación. Constituyen un elemento de orientación sociopolítica y se justifican en función del control social que se realiza de los medios aportados mediante Programas específicos de actuación, para la dinamización socioeconómica. Por su extensión afecta tanto a Programas de Formación Ocupacional como a los de Continua. Se basan normalmente en medidas de Impacto, bien relativas a la mejora de la inserción socioprofesional de los colectivos a los que se han dirigido los programas (en el caso de la Formación Ocupacional), bien orientados a los sectores que han recibido un tratamiento de apoyo especial para su innovación (caso de la Formación Continua). Por ello, en el primer caso las informaciones se refieren a las personas —su grado de inserción—, mientras que en el segundo se suelen basar en opiniones de los empresarios acerca de la mejora del sector. En cualquier caso, las informaciones en ambos casos se toman con posterioridad a la realización de la Acción Formativa. En el caso de la valoración de la Inserción, a corto y medio plazo (de uno a sesis meses o un año), mientras que en el caso de la mejora del sector objeto, con mediciones a medio-largo plazo (un año o más).

Unidad de Análisis: la Institución Formativa

Tipo VII. Esta opción rompe el discurso desarrollado hasta aquí respecto de las unidades a que afecta la Formación, dado que no se centra en los efectos de ésta, sino en las cualidades de las Instituciones que desarrollan la Formación. Su irrupción en este ámbito está vinculada a los siguientes factores: a) la desregulación del ámbito no-formal implica grandes dificultades para la toma de indicadores relacionados con la capacitación conseguida a través de las Acciones Formativas, por lo que el énfasis se sitúa en los procesos de gestión de la Formación, b) la Formación como elemento político de dinamización socioeconómica requiere de componentes de control social por lo que, ante las dificultades de evaluación del impacto real de los programas, se han ido desarrollando controles acerca de los requisitos que deben cumplir las instituciones que desarrollan estos procesos, fundamentalmente con financiación pública, y c) la política de mejora de la Calidad que ha ido extendiéndose en todos los sectores empresariales y sociales, ha impregnado también esta actividad. Los enfoques que inspiran estos procesos se basan en sistemas de acreditación, con aplicaciones de la Normativa ISO o del Modelo EFQM (Perales, 2000; Jornet, Suárez y Perales, 2000).

Las dificultades metodológicas para el desarrollo de estos procesos evaluativos son mayores en este ámbito que en el de la Educación Formal. Sus adaptaciones devienen de considerar *rasgos específicos de este tipo de Organizaciones*[1].

De igual manera, en su estructura y elementos funcionales, se pueden considerar características frecuentes las que enumeramos a continuación: *tienen un bajo nivel de formalización* (procedimientos y reglas muy generales, normalmente informales y no escritas), *su estructura de autoridad está dispersa y en red* (frente a la posibilidad de no concentración), *su estilo de liderazgo es colaborativo, delegativo y tolerante ante la ambigüedad* (frente a la jerarquía y autocracia), e *inciden en procesos formativos pero no otorgan títulos* (aunque sí certificaciones y diplomas) (como señala Gairín, 1999, siguiendo los planteamientos de Tomás, 1997).

Todo ello apunta hacia el hecho de que en este tipo de instituciones se orienten los procesos evaluativos enfatizando el carácter empresarial, sin prestar especial atención a los elementos pedagógicos. Con todo, al menos formalmente, los procesos a los que tienden se asimilan a los que se utilizan en las instituciones del ámbito formal, fundamentalmente estimulados por los procesos de demostración y mejora de la Calidad. Este tipo de procesos son alentados, tanto por la Administración —como principal cliente de este tipo de organizaciones— como por las mismas entidades privadas. El énfasis, en este caso, se sitúa en el análisis de la organización, sus componentes de gestión, sus infraestructuras, etc.

La finalidad del proceso de evaluación determina en gran medida los distintos componentes de la misma, pudiéndose identificar dos polos opuestos:

- «*Procesos como los de homologación, acreditación o certificación de Centros, se sitúan cercanos a usos sumativos o mixtos de la evaluación, y suelen realizarlos evaluadores externos*» (Perales, 2000: 140):
  — Se utilizan modelos como el EFQM, o basados en la ISO 9000, o bien protocolos propios diseñados según los objetivos del proceso de homologación.
  — Pueden responder a la demanda de la entidad financiadora (administración generalmente), o a una política de mercado, basada en ofrecer una imagen de calidad a partir de la certificación.
- «*En el otro extremo, los procesos orientados por las propias entidades como actuaciones de autorrevisión están orientados hacia la mejora e innovación institucional, y son llevados adelante por equipos mixtos o por evaluadores internos*» (Perales, 2000: 140):

---

1 Tomás (1997) identifica los siguientes elementos distintivos de las organizaciones de formación no formal: *no están sujetas a parámetros comunes*, (de este modo, cada organización es diferente: objetivos distintos, usuarios muy variados, tareas muy distintas, etc.), *suelen surgir de iniciativas de grupos o colectivos de la sociedad, sin vinculación inicial directa con la Administración, tienen una tecnología poco elaborada, tienen poco integrada la cultura evaluativa y el trabajo sistemático*. Suelen combinar trabajadores profesionales con voluntarios o personal no profesionalizado, *la tipología de profesionales es muy variada en cada centro*, lo que dificulta la ordenación de tareas y responsabilidades, *hay falta de formación organizativa*, y *buscan las soluciones organizativas a medida que se encuentran los problemas*.

558

BEST COPY AVAILABL

— El Modelo EFQM puede adecuarse perfectamente a las expectativas y necesidades de estas entidades, aunque habitualmente utilizan diseños de evaluación emergentes, construidos desde la propia entidad.

Entre estos casos extremos se sitúa toda la riqueza y la variedad de los distintos procesos evaluativos, con los matices derivados de su finalidad específica, y de cómo haya sido operativizada.

Finalmente, tan sólo una referencia a las Instituciones de Formación A Distancia. La evolución de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación han tenido un impacto sustancial en cuanto a las posibilidades de desarrollo de entornos virtuales de formación (Suárez et al. 1999; Sáez, 2000). Tanto en el ámbito escolar, como en el universitario y en el de las Instituciones No-Formales, las posibilidades de aplicación de este tipo de modalidades se incrementan cotidianamente (Belloch, 2000). El entorno de aprendizaje de este tipo de instituciones, su organización, recursos personales y materiales, etc... difieren sustancialmente de los habituales en las instituciones que desarrollan modalidades presenciales en Educación. Este tipo de cambios deben ser apoyados en procesos diagnósticos y evaluativos que orienten y ajusten los diseños de intervención. Es un ámbito emergente, que requiere de la atención de los profesionales de la Educación.

ALGUNOS PROBLEMAS METODOLÓGICOS DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y CONTINUA

Los problemas metodológicos implicados en la Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua son múltiples y complejos dada la diversidad de efectos que puede tener ésta (tangibles e intangibles), sobre las diferentes Unidades en que actúa. Por este motivo, con el fin de señalar los que nos parecen más relevantes, los hemos agrupado en tres grandes núcleos: los relacionados con el *escenario* en que se produce la situación educativa, con la *modalidad* en que se produce la formación, y los derivados de la *finalidad/objetivo* de la evaluación y el uso de resultados. Los repasamos brevemente.

1. *Relacionados con el tipo de escenario en que se produce la situación educativa*

La Formación Ocupacional y Continua se produce en el ámbito No-Formal (ver Cuadro 2), de manera que es esencial a este tipo de escenario la falta de articulación en cuanto a planes de actuación, elementos de diseño curricular, componentes de acreditación, etc... No obstante, la oferta de Formación está fuertemente influida por la planificación política, que adopta el rol de elemento de Regulación de este ámbito. Por ello, imprime a la misma sus características esenciales: *Temporalidad* (los planes de formación basados en enfoques sociopolíticos, se realizan para un periodo determinado) y *Diversidad* (curricular, de colectivos a que se dirige, de instituciones que desarrollan la formación, de modalidades en que se produce, de efectos esperados —y unidades sobre las que se orientan—...).

Esta desregulación ha enfatizado la necesidad de procesos de Acreditación y/o Certificación, tanto de las personas a las que se dirige la Formación como de las instituciones

que la desarrollan. Así, una linea de actuación metodológica importante está siendo el diseño de sistemas y modelos para este propósito. La dificultad obviamente, más que en cuanto a los componentes puramente metodológicos, se sitúa en el ámbito de los referentes para el reconocimiento (estándares), especialmente en el caso de las personas. Esto es así, dado que se implica, junto a la diversidad curricular de las Acciones Formativas, la necesidad de tener en cuenta la experiencia laboral como elemento de formación. Subyace la idea de formación a lo largo de la vida y el reconocimiento del valor del trabajo como elemento formativo de modalidad abierta. En el caso de las instituciones, como hemos señalado, los estándares se extraen desde las normas ISO o el modelo EFQM.

Se puede hacer una referencia específica respecto a la identificación de estándares referentes a las personas que reciben la formación, que pueden ser analizadas, al menos, desde dos perspectivas: en sí mismas (satisfacción, capacitación, mejora y promoción personal...) y como recurso económico (Capital Humano dentro de una empresa, sector o sociedad). Optar por una u otra perspectiva afecta a la selección de indicadores que se utilizan en la evaluación así como a los estándares que se utilizan como criterio.

2. *Relacionados con la modalidad en que se produce la Formación*

Como un elemento adicional que implica la expresión de la desregulación, encontramos la enorme variedad de situaciones educativas que se producen como Acciones Formativas. Desde los programas impartidos de forma presencial, hasta aquellos otros que se realizan de forma Abierta, inserta en actividades empresariales, o los programas de teleformación.

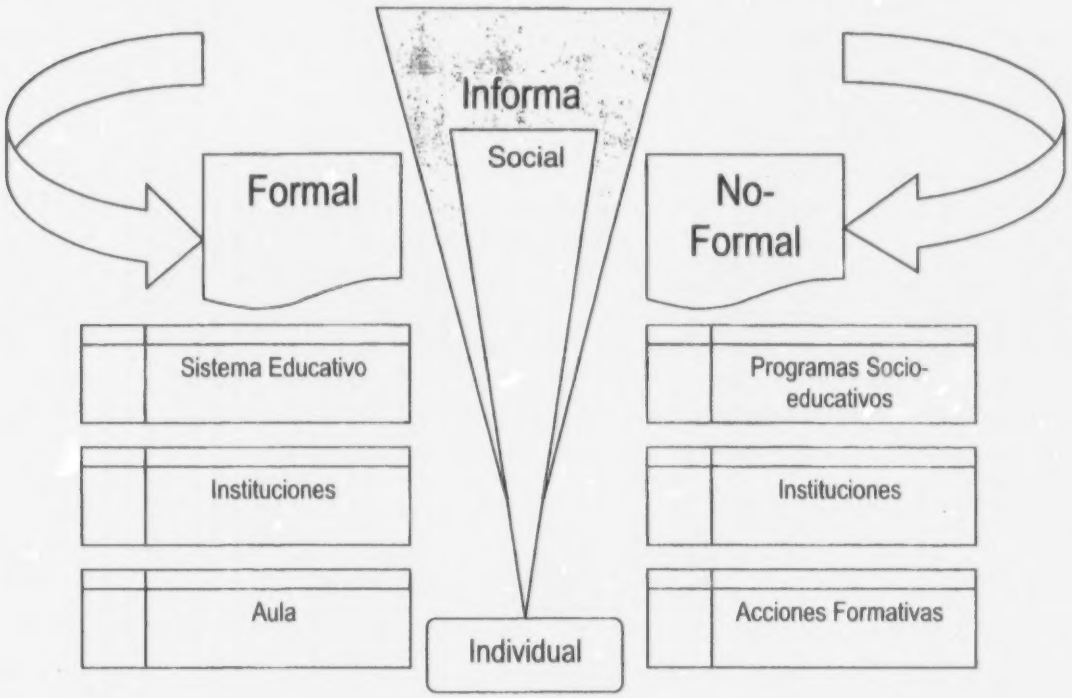
Esta diversidad de tipologías de ofertas de formación ha incidido de forma significativa en las soluciones evaluativas que se le han venido dando a este tipo de programas. De este modo, la solución más frecuente está siendo atender la calidad de la formación no desde el proceso que sigue en su desarrollo, sino en relación a elementos externos. De este modo, también desde estos factores, se deriva la evaluación de este tipo de programas hacia componentes relacionados con sus outputs, exceptuando las medidas de capacitación.

3. *Relacionados con la finalidad/objetivo de la Formación y la utilización de los resultados de la Evaluación*

Los objetivos de este tipo de formación no suelen vincularse a la formación en sí misma, sino que generalmente son traducidos desde la finalidad (política y/o económica) que justifica el plan de actuación. Por ello, suelen cifrarse en el entorno socioeconómico, bien como elementos tangibles (inserción socio-profesional, mejora del empleo, mejora de la productividad...), o como intangibles (mejora del capital humano, clima organizacional, recurso del sistema económico o de una empresa...). Ello implica que los elementos de evaluación de la Eficacia de este tipo de Programas se sitúen en la órbita de las evaluaciones del Impacto o Consecuencias de la Formación, es decir sobre elementos externos al proceso, y, por ello, vinculados con los elementos socio-económicos que se pretendían dinamizar.

560

CUADRO 2
REPRESENTACIÓN DE LOS ESCENARIOS EN QUE SE IDENTIFICA LA SITUACIÓN EDUCATIVA (JORNET, 2001: 54)



Las peculiaridades metodológicas de los procesos de evaluación en la formación ocupacional y continua, derivadas de los escenarios, la modalidad y la finalidad de la misma, están teniendo como consecuencia el desarrollo de planes centrados especialmente en indicadores externos a la propia formación e indicadores de impacto (inserción laboral, mejora del cima laboral, de la productividad...). Esto es una evidencia contrastable en las diferentes experiencias que se están produciendo en nuestro contexto. A este respecto, y para concluir, hay que apuntar dos ideas fundamentales:

— Es necesario revisar los indicadores utilizados para la evaluación del impacto, desde perspectivas teóricas más sólidas, que aporten además el reconocimiento de la persona como globalidad, y no sólo como recurso económico (Carballo y Biecinto, 2001).
— Asimismo, se debería tender a enfatizar en la evaluación la atención a elementos internos de las Acciones Formativas, pues sobre ellos se sustenta la calidad de la formación. Entre ellos deberían incluirse tanto referentes del proceso formativo (por ejemplo la calidad pedagógica del diseño curricular, de la metodología didáctica, del profesorado, etc.) como del nivel de competencia adquirido.

561

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belloch, C. (2000). Proyecto Docente y de Investigación: Tratamiento de la información educativa. Aplicaciones informáticas en Educación. Universitat de València. Inédito.

Carballo, R. y Biecinto, Ch. (2001). Modelos de evaluación de la formación dentro de un contexto de calidad. Ponencia presentada en el Seminario *Metodologías y Herramientas para la evaluación de la Formación Continua*. Comisión Europea, Madrid, 30 de marzo de 2001.

Gairín, J. (1999). La evaluación de instituciones de educación no formal. En: Jiménez B. (ed.): La evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Síntesis.

Jornet, J. y Suárez, J. (Coords.) (1997). Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana. Symposium presentado en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.

Jornet, J. (2001). Proyecto Docente y de Investigación: Diagnóstico en Educación). Universitat de València. Inédito.

Jornet, J.; Suárez, J. y Perales, M.J. (2000). Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. En *Revista de Investigación Educativa, vol. 19: 2.*

Marí, R.; Perales, M.J. y Villanueva, P. (1999). Funciones de la Orientación Ocupacional en la Formación Profesional Ocupacional. Una propuesta. En AIDIPE (comp.) *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA.

Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Estudio de validación de un modelo*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.

Pérez Carbonell, A. (1999). Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de Valencia. En CIDE: *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.

Sáez, A. (2000). *Creación de un espacio virtual para la teleformación. Servicios de formación estructurada*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.

Villanueva, P. y Catalá, J.J. (1997). Formación Ocupacional. Aspectos diferenciales y politicas de empleo. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 599-602

PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

L. Salvador Blanco

Director de la Unidad de Evaluación de la Calidad Institucional
Universidad de Cantabria

0. INTRODUCCIÓN

En el breve espacio de que disponemos, vamos a describir la experiencia de la Universidad de Cantabria para que el lector pueda situarse en el marco adecuado del debate, ya que dicha experiencia se desarrolla siguiendo los mismos patrones de la mayoría de las universidades y el contexto general del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). En la situación actual, el debate estaría incompleto si no incluyéramos los indicadores y la acreditación como temas de reciente aparición.

1. OBJETIVOS

El programa de calidad de la Universidad de Cantabria está delimitado por las coordenadas de mejora de la calidad y rendición de cuentas a la sociedad y se desarrolla como un proceso vivo, transparente y abierto a la participación de todos los colectivos en cada uno de los subprogramas y acciones concretas.

Los objetivos más importantes del programa son los siguientes:

- Promover la evaluación institucional de la calidad.
- Utilizar el marco, metodología, etc. del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) auspiciado por el Consejo de Universidades.
- Proporcionar al colectivo universitario y a la sociedad en general la información más relevante sobre la calidad de la Universidad de Cantabria.
- Dar la adecuada difusión al proceso de evaluación de modo que sea lo más participativo posible.

- Comprometerse a elaborar los informes finales que incluyan los puntos fuertes, los débiles y las estrategias de mejora pertinentes.
- Comprometerse a propiciar los recursos materiales y humanos que permitan la mejora por consolidación de los puntos fuertes y corrección de los débiles.

2. ACCIONES

2.1. Programa 1: Procedimiento de valoración de la actividad del profesorado.

Este programa tiene como objetivo «detectar la actividad realizada por el profesorado de forma precisa en todos los campos de la actividad universitaria: docencia, investigación y gestión». Para ello se ha desarrollado un procedimiento consistente en el establecimiento de una metodología de captación y tratamiento de datos sobre la actividad del profesorado, capaz de favorecer el análisis de su implementación y la extracción de las conclusiones sobre necesidades, posibilidades de utilización del procedimiento y niveles de rendimiento de la Universidad de Cantabria. El procedimiento se inició sobre las actividades del curso 96/97 y fue aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad, cada curso académico se va mejorando para ajustarse a la situación del momento.

2.2. Programa 2: Análisis de la calidad

Este programa se consta de dos líneas de actuación:

1. **Evaluación personal** de la actividad docente del profesorado y del desarrollo concreto de las asignaturas. Utilizando las metodologías más frecuentes y contrastadas (cuestionarios a los alumnos, autoinformes de los profesores, etc.) se recoge información cuyo análisis cristaliza en informes individuales sobre los profesores evaluados e informes globales sobre el conjunto de profesores, asignaturas evaluadas por centros y departamentos. Los primeros tienen un carácter confidencial y los segundos son públicos.
2. **Evaluación institucional** en el marco del Plan Nacional (PNECU). Se ha diseñado un proceso de evaluación trianual de manera que cada titulación de la Universidad pueda dedicar un año a la autoevaluación, otro a la mejora y, finalmente, otro a la evaluación del logro de las mejoras introducidas. Hasta el momento, catorces titulaciones están en proceso de mejora, 12 en proceso de autoevaluación (se ha emitido el autoinforme) lo que completa la totalidad de las titulaciones excepción hecha de Derecho y de las de reciente implantación. Dicha evaluación se ocupa de la enseñanza, investigación y gestión.

2.3. Programa 3: Mejora de la calidad

Este programa tiene un carácter transversal respecto a los anteriores y aporta unidad, globalidad y coherencia al conjunto. El Comité de Calidad de la Universidad centraliza todas las mejoras que se desprenden de los distintos programas y los deriva a

561

los órganos colegiados correspondientes (planificación docente, plan de formación, propuestas de mejora en la gestión).

3. RESULTADOS

3.1. Programa 1

Los resultados obtenidos por esta vía están siendo utilizados para la toma de decisiones sobre diversos temas, entre los que cabe citar los siguientes: reconocimiento de tramos docentes, reforma de la figura del profesorado asociado y creación de la de profesores en formación, plan de promoción del profesorado, resolución de incidencias de plantilla (sustituciones, licencias...), estudio de las necesidades generadas por la implantación de nuevos planes de estudios o la reforma de los ya existentes, contraste de la planificación docente elaborada por los departamentos con la realmente llevada a efecto, etc.

3.2. Programa 2

En el ámbito de la acción 1) los informes individuales que reciben los profesores posibilitan el establecimiento de estrategias de mejora personal, igualmente los autoinformes de los profesores contextualizan la actividad docente desarrollada. Los informes globales permiten detectar puntos débiles y necesidades a las que se ha pretendido dar respuesta con el Plan de Formación Didáctica del Profesorado.

En el contexto de la acción 2) hay un número considerable de puntos débiles que ya se han corregido mientras se estaba desarrollando el propio proceso de evaluación y el resto de los aspectos a mejorar han sido analizados por el Comité de Calidad de la Universidad que los ha derivado a los correspondientes Comités de Seguimiento creados al efecto. En la convocatoria actual del PNECU, el proceso se está cumpliendo en los términos de calendario y contenido previstos en la evaluación de la enseñanza, en la evaluación de la investigación (departamentos) nos estamos encontrando con bastantes dificultades y en el ámbito de la gestión se está haciendo un esfuerzo considerable para adaptar un sistema de gestión por objetivos al modelo EFQM.

3.3. Programa 3

En términos generales, por el momento se está respondiendo a las necesidades emanadas de los anteriores programas, se ha diseñado un plan de formación del profesorado universitario y se pretende establecer contratos-programa con las distintas unidades y en términos más globales con el Gobierno Regional.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El tema de la gestión de la calidad y, más en los sistemas de gestión pública, es altamente inestable. Para estabilizar la gestión de la calidad hay que aprovechar los requerimientos exter-

nos generalmente sociales y políticos, cada vez más explícitos, introducir elementos orgánicos que «profesionalicen» dicha gestión y establecer programas e incentivos que permitan, en primer lugar, abordar las mejoras necesarias y, en segundo lugar, recompensar el trabajo bien hecho.

En la Universidad de Cantabria estamos en uno de estos momentos de estabilización del programa con reciente cambio de equipo de gobierno cuya política en el tema de calidad se enmarca en este contexto.

Si nos situamos en el contexto general de desarrollo de la cultura de calidad en el ámbito universitario, habría que plantearse algunas cuestiones que pueden posibilitar el debate sobre el tema como las siguientes:

- Contexto general de los planes de calidad dirigidos a la mejora. La debilidad de los sistemas de calidad en los sistemas públicos.
- Estabilización de las unidades de gestión de calidad de lo más general a lo más concreto (Consejo de Universidades, agencias autonómicas... unidades concretas de las universidades).
- Establecimiento de la unidad de evaluación (titulación, departamento, servicios...), ¿se puede evaluar todo a la vez partiendo de la titulación como unidad de referencia?, ¿es posible evaluar las interacciones entre docencia, investigación y gestión o entre centros, departamentos y servicios?
- Ya nos hemos evaluado. Ahora ¿qué hacemos con los resultados? Seguimiento de los programas de mejora, financiación de los mismos mediante contratos-programa individuales o globales... planes estratégicos.
- ¿Es posible ligar la calidad a la financiación de manera significativa?
- ¿Se puede establecer un sistema de indicadores válidos y fiables?
- ¿Qué sistema de acreditación se va a promover y si va a estar vinculado a la calidad?
- Finalmente, ¿habrá un ranking de universidades?
- Por último y, permítasenos un lenguaje más provocativo, ¿cómo tiene que ser la relación prestantes/usuarios en la Universidad?, ¿los gestores y los alumnos deben decir a los profesores cómo tienen que hacer su trabajo o éstos son «libres» para determinar los objetivos y exigencias de su tarea? O, expresado en otros términos, ¿quién decide lo que es calidad?

566

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 603-611

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Jesús Miguel Muñoz Cantero
Mª Paula Ríos de Deus
Unidade Técnica de Avaliación
Universidade da Coruña

1. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

La Universidad Española, no ha quedado al margen de la corriente evaluadora y de sensibilización respecto a la cultura de la calidad (Informe Universidad 2000), que obsesivamente marca la actualidad, estableciéndose un interés creciente por ofrecer una mejora significativa y continua de los servicios que oferta (Buendía, 2000).

En 1991 se comienza, la realización de experiencias de evaluación, siguiendo las actuaciones que sobre esta materia se estaban realizando ya en otros países. El Consejo de Universidades eleva en ese mismo año propuestas de cooperación europea en materia de garantía de calidad, desarrollándose en el bienio 1992-1994, el programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, siendo su objetivo principal, poner a prueba una metodología de evaluación institucional inspirada en las experiencias internacionales. En 1994-1995 se implanta el Proyecto Piloto Europeo reuniendo en una misma orientación metodológica la evaluación de la enseñanza superior de 17 países participantes.

El tema de la evaluación de la calidad institucional, que al igual que De Miguel (1994), De la Orden (1995), García (2000), Congosto (2000), Cantón et al. (2001) la entendemos determinada por las correlaciones entre todos los elementos que interrelacionan en la institución educativa, se ha planteado desde el Consejo de Universidades, con el antecedente de que en algunos países de Europa (Holanda, Francia, Reino Unido, Dinamarca...) ya existían sistemas consolidados de evaluación (Buendía, 2000), aprobándose a tal efecto el «I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades» (PNECU) (1 de Diciembre de 1995) con una duración de 5 años, revisiones

anuales y participación de las universidades públicas y privadas. Incluyendo una Guía de evaluación, que sirve de orientación metodológica para realizar evaluación, tanto interna como externa.

El «II Plan de la Calidad de las Universidades» (RD 408/2001, de 20 de abril), vigente en la actualidad, continúa con acciones del Plan anterior, introduce nuevos objetivos para dotar a las Universidades, a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos, de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación, ofreciendo una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

Los objetivos del nuevo Plan engloban a los del antiguo, promocionando la creación de Agencias de Calidad en las Comunidades Autónomas, así como una Red Nacional de las mismas, coordinada por el Consejo de Universidades. Se establece un sistema de acreditación que garantiza la calidad a través de estándares internacionales, y la implantación de un sistema de información basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores.

Tiene una vigencia de 6 años revisable a través de convocatorias anuales. Los procesos serán de carácter cíclico y permanente, incluyendo técnicas de seguimiento y revisión de resultados.

En nuestra Comunidad Autónoma, siguiendo el objetivo, del II Plan, de promoción de agencias de calidad, nace la «Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia», siguiendo los pasos de las Agencias Catalana y Andaluza creadas en 1996.

La Agencia surge con la voluntad de servir a la sociedad, seguir las nuevas tendencias internacionales y las recomendaciones del Consejo de Europa en lo que a garantía de calidad de la enseñanza superior se refiere. Está compuesta por la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, Secretaría General de Investigación y Desarrollo, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de A Coruña y Universidad de Vigo.

Siendo sus objetivos:

- Desarrollo de los procesos de evaluación de la calidad de las universidades gallegas.
- Análisis de los resultados.
- Propuestas de servicios de mejora de los servicios que prestan.

2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

La Universidade da Coruña, siguiendo la línea y esfuerzo de otras universidades españolas para el control de la calidad de las instituciones universitarias se sumó al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en su segunda convocatoria (1998). Conscientes de la necesidad de avanzar en los sistemas de evaluación y, de salvaguardar la calidad de la enseñanza universitaria, así como la necesidad de una mejora continua en la docencia, investigación y gestión universitaria, se pusieron en marcha, dentro del referido Plan, programas de evaluación de la calidad en las siguientes convocatorias. Esta primera experiencia sirvió para, por un lado, acrecentar la cultura evaluativa dentro del propio contexto universitario y, por otro, solventar las grandes dificultades

568

surgidas como consecuencia de la cantidad de información (cuantitativa y cualitativa) que, de forma sistemática, se iba obteniendo sin adoptar ningún tipo de decisión.

A través de estos procesos de evaluación se detectan puntos débiles y fuertes que facilitan la mejora de la calidad de los servicios que la universidad presta a la sociedad y, permitiendo a los usuarios de estos servicios (así como a las entidades que contribuyen a su financiación) conocer, partiendo de una información objetiva, válida y fiable, el nivel de calidad alcanzado por la institución en general y, las titulaciones evaluadas, en particular.

La evaluación de la gestión de la calidad en nuestra universidad depende del Vicerrectorado de Innovación Tecnológica. Desde este Vicerrectorado se pone en marcha el Comité de Evaluación de la Universidad presidido por el Rector.

Para que este Comité pueda llevar a cabo sus funciones se crea la Unidad Técnica de Evaluación entre cuyas funciones principales podemos señalar las siguientes:

— Preparación de anteproyectos de trabajo para el propio Comité.
— Elaboración de memorias e informes a petición del Comité de Evaluación.
— Preparación de los materiales de trabajo exigidos en la Guía de Evaluación.
— Organización del proceso de aplicación de los protocolos de evaluación según indicaciones del Comité de Evaluación.

La Unidad Técnica recoge información de la «Gerencia de la Universidad» y de los «Servicios de Información y Estadística» (SEINFE), «Informáticos de Gestión» (SIX), «Bibliotecas» y «Obras y Equipamiento» que facilita a los diferentes comités de evaluación de los centros, para facilitar el proceso de autoevaluación.

Los diferentes proyectos temáticos presentados comprenden la enseñanza, investigación y los servicios universitarios directamente vinculados a las titulaciones evaluadas y se articularon conforme a lo establecido en la guía de evaluación, en cinco grandes fases: Autoevaluación, Evaluación Externa, Informe de Evaluación de la Titulación o Unidad evaluada, Informe de la Calidad de la Universidad y difusión de los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, de acuerdo con los principios aprobados por el Consejo de Universidades.

3. PASADO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Consideramos pasado de la evaluación la participación de la UDC en las tres primeras convocatorias del I PNECU.

3.1. En la **primera convocatoria del I PNECU (Orden de 21-2-96, BOE de 28-2-96) para el curso 1997-1998**, la UDC participa presentando un Proyecto de Evaluación Global de la Universidad.

El Programa considera los siguientes objetivos:

- Determinar los problemas de la Institución para poner en marcha una mejora de la calidad de los servicios que presta.

- Fomentar en la Institución una cultura de la calidad que ayude a las personas que forman parte de ella a la mejora global de dicha institución.
- Proporcionar los indicadores de fiabilidad y validez de los instrumentos de análisis y seguimiento diseñados para realizar la evaluación.
- Proporcionar información a los usuarios e instituciones financiadoras de la institución sobre su calidad.

Siendo los más inmediatos:

- Crear un clima de apoyo para asegurar la viabilidad y la integridad global de la evaluación de la calidad de la investigación, de la docencia y de los servicios.
- Validar el procedimiento y los instrumentos necesarios que deben utilizarse en las distintas fases de evaluación global.

Se crea una Comisión de Seguimiento del Programa de Evaluación Institucional, cuyas funciones básicas son:

- Ejecutar el proyecto de evaluación presentado por la Universidad al Consejo de Universidades, una vez aprobado por dicho Consejo.
- Aprobar y remitir el Informe de Autoevaluación al Consejo de Universidades.
- Remitir el Comité Técnico del Plan Nacional el Informe de Evaluación Externa, con aquellas observaciones que considere oportunas.
- Redacción y aprobación definitiva del Informe de Final de Evaluación.
- Difusión de Resultados

Se trabaja en la creación de la Unidad Técnica de Evaluación que funcionará ejecutando el programa, siendo sus funciones:

- Preparar anteproyectos de trabajo por la Comisión de Seguimiento del Programa (Comité de Evaluación de la UDC).
- Elaborar las memorias de acuerdo a las directrices del PNECU y los acuerdos de la Comisión de Seguimiento.
- Preparar todos los materiales necesarios para cumplir los objetivos exigidos por el PNECU, así como los que indique la propia Comisión de Seguimiento de la UDC.
- Organizar todo el proceso de evaluación: entrega y recogida de encuestas, obtención de datos y su organización y depuración; realización de visitas a los Comités Técnicos de centro, de departamento y en otras unidades administrativas.

3.2. En la **segunda convocatoria del I PNECU (Orden de 20-4-98, BOE de 28-4-98), para el curso 1998-1999**, se presenta Proyecto temático para evaluar la titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Con esta titulación se inicia oficialmente la participación de nuestra Universidad en el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU).

570

Esta primera experiencia, totalmente positiva, ha sufrido las consecuencias propias de la tardía concienciación y participación activa de los diferentes colectivos de la titulación, principalmente en relación con la falta de correspondencia entre el tiempo planificado y el realmente empleado.

Los departamentos que se proponen evaluar son: «Métodos matemáticos y de representación», «Tecnología de la construcción» y «Proyectos arquitectónicos y urbanismo».

3.3. En la **tercera convocatoria del I PNECU (Orden de 27-5-99, BOE de 27-5-99), para el curso 1999-2000**, la UDC presenta Proyecto temático para evaluar las titulaciones de: Ingeniería Técnica Industrial: especialidad Electricidad, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Informática (Tabla I).

La evaluación viene marcada dentro de la línea que el equipo rectoral tiene para alcanzar, la mejora de la calidad de la enseñanza, investigación y servicios y, en consonancia con la solicitud que esta titulación realizara a la segunda convocatoria.

Con el fin de encauzar todos los esfuerzos en un sistema operativo y bajo la actuación del Comité de Evaluación de la Universidad y de la Unidad Técnica de Evaluación, se dispusieron los medios materiales y humanos para proceder a la evaluación de la titulación referenciada anteriormente.

La evaluación de la titulación de Informática no ha podido culminar el proceso en los plazos previstos, porque se llevó a cabo durante el año 2000, la división del departamento de Computación, mayoritario en la titulación, que generó un conjunto de circunstancias poco favorables para la reflexión sosegada, participativa, constructiva y profunda, precisa durante el proceso de Autoevaluación.

Concluido el proceso de división interna citado y puesto de manifiesto el interés en proseguir con la Autoevaluación, se trasladó el proceso a la 4ª convocatoria del I PNECU.

TABLA I
TITULACIONES EVALUADAS EN LA 3ª CONVOCATORIA

Titulaciones	Departamentos
Ingeniería Técnica Industrial: especialidad Electricidad.	— Ingeniería Industrial. — Física.
Ingeniería Industrial.	— Ingeniería Industrial II.
Ingeniería en Informática.	— Matemáticas. — Computación — Electrónica y Sistemas.

4. PRESENTE DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

El presente de la evaluación corresponde a la participación de la UDC en la 4ª convocatoria.

571

4.1. En la **cuarta convocatoria del I PNECU (Orden de 19-5-00, BOE de 23-5-00), para el curso 2000-2001,** la UDC presenta Proyecto para evaluar las titulaciones de Ciencias de la Salud: Enfermería (Ferrol), Fisioterapia y Terapia Ocupacional y de la Escuela Superior de Marina Civil: Máquinas Navales y Navegación Marítima. Además de incorporar, de la convocatoria anterior, la titulación de Ingeniería en Informática (Tabla II).

La Universidad, conciente de la necesidad de avanzar en los sistemas de evaluación y de salvaguardar la calidad de la enseñanza universitaria, propuso la evaluación de las titulaciones anteriormente mencionadas. La inclusión de las diplomaturas en Navegación Marítima y en Máquinas Navales, fue realizada por petición de la Escuela Superior de la Marina Civil, motivada fundamentalmente por lo establecido en el RD 2062/1999, de 30 de diciembre, por el que se regula el nivel mínimo de formación de profesiones marítimas (BOE 21-1-2000), respecto al cumplimiento de las normas de calidad y de competencia establecidas en el Convenio Internacional sobre Normas de Formación, Titulación y Guarda para la Gente del Mar (STCW-78/95).

TABLA II
TITULACIONES EVALUADAS EN LA 4ª CONVOCATORIA

Titulaciones	Departamentos
Enfermería (Ferrol)	— Ciencias de la Salud.
Fisioterapia	— Medicina y Fisioterapia.
Terapia Ocupacional	— Medicina.
Máquinas Navales	— Ciencias de la Navegación y de la Tierra. — Energía y Propulsión Marina.
Navegación Marítima	— Ciencias de la Navegación y de la Tierra. — Energía y Propulsión Marina.
Ingeniería en Informática.	— Matemáticas. — Computación — Electrónica y Sistemas.

5. FUTURO DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

El objetivo principal es concluir con los procesos actuales de evaluación, para presentar en la convocatoria del II Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades durante el curso 2001-2002. Evaluando las titulaciones de Ciencias de la Educación, Derecho, Sociología, Relaciones Laborales, Económicas y Empresariales (Licenciatura y diplomatura).

6. ACTUACIONES COMUNES Y CONCLUSIONES

A lo largo de los procesos de evaluación llevados a cabo en la UDC, la UTE ha realizado acciones comunes a todas las titulaciones, manteniéndose a disposición de los

572

Comités de Autoevaluación, proporcionándoles cuantos datos generales sobre la Universidad y la titulación han sido requeridos, así como para manifestar su punto de vista en determinadas interpretaciones de ciertos apartados de los protocolos de evaluación.

Se invitó, a los Comités de Autoevaluación de las titulaciones evaluadas en la 3ª convocatoria, a la Jornada de Formación Metodológica de Comités de Autoevaluación, celebrada el 5 de noviembre de 1999 en la Universidad de Vigo, con el título: Jornada de Formación en Técnicas de Evaluación a los miembros de los Comités de Autoevaluación de las Universidades Gallegas y a los Comités de la 4ª convocatoria a asistir a las Jornadas de Formación Metodológica para los Comités de Autoevaluación, celebradas en Santiago de Compostela los días 25 a 27 de octubre de 2000, enmarcadas en el II Congreso Internacional de Calidad Universitaria: Planes Estratégicos.

Se han puesto a disposición de las titulaciones, dípticos y posters informativos, sobre el momento de evaluación en el que se encontraban, para su difusión en los centros.

Examinados los informes de evaluación (autoinformes, informes de evaluación externa e informes finales), podemos extraer de todos ellos conclusiones comunes.

CONCLUSIONES DE LOS AUTOINFORMES
— Complejidad desproporcionada del proceso. — Falta de recursos y personal necesario para la obtención, procesamiento y análisis de la información necesaria. — Proceso valioso para el conocimiento de la situación de la titulación. — Alta participación e implicación de los miembros de la comunidad en el proceso de autoevaluación.

CONCLUSIONES INFORMES DE EVALUACIÓN EXTERNA
— Considerable participación de los diferentes colectivos. — Proceso interesante, correcto y eficaz para el conocimiento de la titulación y posterior toma de decisiones. — Labor gratificante y constructiva — Valoración muy positiva del proceso de autoevaluación.

CONCLUSIONES INFORME FINAL
— Proceso muy positivo, consiguiendo los objetivos, demostrando implicaciones interés, entrega y capacidad demostrada por Comités de Autoevaluación y Comités de Evaluación Externa. — Proceso valiosos para el conocimiento de la titulación. — Alta participación e implicación de la comunidad universitaria en la evaluación.

Las acciones realizadas para fomentar la calidad en la Universidad en general y en las titulaciones evaluadas en particular, han resultado positivas. Así se acredita en base a la aceptación y colaboración que, el conjunto de autoridades, personal docente, alumnado y PAS, han tenido hacia el proceso de evaluación.

La evaluación ha conseguido los objetivos generales establecidos en el I PNECU, lo que ha supuesto un aliciente y un reto más en el compromiso de esta Universidad por avanzar en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Se ha observado que la mayoría de los miembros de los diferentes comités de evaluadores externos, realizan la consideración de la necesidad de que sea revisado el Informe de Autoevaluación antes de iniciarse el proceso de Evaluación Externa, consideración tomada en cuenta por el Consejo de Universidades, ya que en el II Plan de Calidad, una de las novedades es la revisión de los Autoinformes por parte de la UTE.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrador del Proyecto De RD del Segundo Plan Nacional de Evaluación de La Calidad de Las Universidades. Web del Consejo de Universidades. 30/01/2001.

Buendía Eisman, L. y García Lupión, B. (2000). «Evaluación Institucional y Mejora de la Calidad en la Enseñanza Superior». En González Ramírez, T. (Coord.) (2000). Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico. Málaga. Ediciones Aljibe. 203-225.

Cantón, I. (coord.) (2001). La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid. CCS.

De Miguel, M. et al. (1994). Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Madrid. Escuela Española.

De La Orden, A. (1995). «Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria». *Revista Galega de Psicopedagoxía*. 6. 147-162.

García Ramos, J. M. y Congosto Luna, E. (2000). «Evaluación y Calidad del Profesorado». En González Ramírez, T. (Coord.). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.

Informe De Autoevaluación De La Titulación De Ingeniería De Caminos, Canales y Puertos.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería Industrial.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Ingeniería en Informática.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Enfermería.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Terapia Ocupacional.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Máquinas Navales.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Navegación Marítima.

Informe de Autoevaluación de la Titulación de Fisioterapia.

Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.

Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería Industrial.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Ingeniería en Informática.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación Máquinas Navales.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación Navegación Marítima.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Terapia Ocupacional.
Informe de Evaluación Externa de la Titulación de Enfermería.
Informe Final de la Titulación de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.
Informe Final de la Titulación de Ingeniería Técnica Industrial: Especialidad en Electricidad.
Informe Final de la Titulación de Ingeniería Industrial.
Informe Final de la Titulación de Ingeniería en Informática.
Informe Final de la Calidad de la Universidad II Convocatoria.
Informe Final de la Calidad de la Universidad III Convocatoria.
Informe Universidad 2000.
Ley General del Sistema Educativo (1970)
Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU). Ley 11/1983 de 25 de agosto. BOE del 1 de septiembre.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley 1/1990 de 3 de octubre. BOE del 4 de octubre.
Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
Ley del Consejo Social de la Universidad y del Consejo Universitario de Galicia. Ley 5/1987 de 27 de mayo.
Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 2ª Convocatoria (1998-1999).
Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 3ª Convocatoria (1999-2000).
Memoria de Proyecto Temático de Evaluación. 4ª Convocatoria (2000-2001).
I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (1995). Guía de Evaluación. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.
Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 1ª Convocatoria (1997-1998).
Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 2ª Convocatoria (1998-1999).
Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 3ª Convocatoria (1999-2000).
Proyecto de Evaluación Global de la Universidade da Coruña. 4ª Convocatoria (2000-2001).
Real Decreto por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, 1947/1995, de 1 de Diciembre.
Real Decreto de Regulación del Instituto Nacional de Calidad (Ince), 928/1993, de 18 de Junio.

SIMPOSIO 7

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

COORDINADOR: *Víctor Álvarez Rojo*

APORTACIONES:

Investigación sobre educación universitaria
Víctor Álvarez Rojo, Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores, Marisol Ibarra Saiz, Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Rodríguez Santero, Ana Serradó Vallés y Andrés Valverde Macías

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 615-631

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Álvarez Rojo, Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores, Marisol Ibarra Saiz, Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Rodríguez Santero, Ana Serradó Vallés y Andrés Valverde Macías

Universidades de Sevilla y Cádiz

RESUMEN

En este trabajo recogemos las aportaciones realizadas a un symposium sobre investigación acerca de la Universidad. Bajo este tema común, se aglutinan diversos estudios y trabajos de investigación, cuyo contenido se describe. Los temas abordados son la cultura de los centros universitarios, las técnicas e instrumentos para la evaluación, y las estrategias para la mejora del aprendizaje.

ABSTRACT

This article presents some studys on higher education research. This work is a description about research projets on university culture, procedures of students evaluation and different ways of improve learning.

La universidad como ámbito de investigación educativa ha sido durante mucho tiempo y de forma harto paradójica un ámbito frecuentemente olvidado; paradójicamente, pues en él nos formamos y en él hemos ido ejerciendo durantes muchos años nuestra actividad profesional. Y sin embargo, en la práctica ha sido considerado como un ambiente hostil a la indagación sobre aspectos didácticos, orientadores... y educativos en general. Esta percepción que los profesores universitarios de las diferentes disciplinas pedagógicas hemos tenido sobre la universidad como campo de investigación la hemos transmitido simultáneamente, seguramente de forma inconsciente, a los alumnos de nuestras titulaciones; porque no parece casual que los estu-

577

diantes, ante cualquier requerimiento en nuestras asignaturas (prácticas de diagnóstico, diseño de programas de orientación, construcción de instrumentos de evaluación, etc.) se dirijan casi exclusivamente a los ambientes no universitarios de la educación.

Este comportamiento de profesores y de alumnos, que duda cabe, no es tampoco gratuito. Todos conocemos la indiferencia, cuando no aversión manifiesta, que se muestra en no pocos centros universitarios por las cuestiones relacionadas con la enseñanza; y en los que tratar problemas didácticos, de evaluación, de formación pedagógica... supone arriesgarse a ser mirado con cierta conmiseración por grupos de profesores o equipos directivos preocupados fundamentalmente por la consecución y gestión de proyectos de investigación de decenas de millones de lo que sea (euros, mismo).

Sin embargo, esto puede no ser más que una excusa permanente para obviar el hecho de que nos resultaba más cómodo, por variadas razones, dirigirnos a niveles no universitarios. En ellos podíamos impresionar; difícilmente eran cuestionados nuestros planteamientos; el simple hecho de colaborar con nosotros era considerado como un mérito... independientemente de que lo resultados carecieran de justificación social y tuvieran como único destino la superación de una formalidad académica.

Sin embargo, la universidad es un excelente campo abierto a la investigación educativa. Y esto se hace patente en cuanto nos acercamos a los centros a ofrecer a sus profesores algo valioso en los proyectos que apadrinamos; y cuando nos acercamos con respeto a sus prácticas de enseñanza y de gestión del binomio docencia-aprendizaje. Creo que estas son las dos condiciones esenciales para investigar en la universidad. Lo valioso de nuestras propuestas reside en su justificación social-profesional, es decir, en que respondan, de alguna manera, al mundo de preocupaciones de los docentes universitarios (problemas de docencia, de rendimiento de sus alumnos, etc.) y no exclusivamente a nuestras prioridades de investigación. El respeto a su experiencia en la acción docente es una norma básica cuando nos adentramos en contextos profesionales con pautas culturales de dilatada tradición y tan válidas en su contexto como en el nuestro las propias. Cuando esto ocurre, la respuesta de los profesores de los centros suele ser de auténtica calidad y dedicación.

Investigar sobre la enseñanza universitaria exige, por encima de todo, actitudes nuevas de las que destacaremos dos. La primera de ellas es la predisposición a aprender de colegas, a aceptar lecciones de iguales que ejercen con pareja legitimidad que nosotros su función docente y cuyos principios de actuación son tan justificables al menos como nuestras teorías. Y en segundo lugar, investigar en la universidad supone compartir tareas y responsabilidades de investigación con profesores que tienden a comprometerse en los proyectos de investigación y prefieren ser coinvestigadores antes que simples informantes, porque tienen algo que decir desde su experiencia.

Investigar en la universidad tiene, desde nuestro punto de vista, enormes ventajas para los que enseñamos en ella. De entre ellas destacaremos, en primer lugar, que es nuestro contexto de desarrollo profesional y, en tanto que tal, supone caminar por

terreno relativamente. En segundo lugar, que a pesar del rechazo inicial a las consideraciones pedagógicas («que distraen de la investigación, tarea para la que le hemos contratado a vd.», según palabras de un catedrático de un centro 'científico' a una profesora 'excesivamente' preocupada por la docencia) es receptiva a las propuestas que puedan optimizar la practica docente. Que disponemos de amplias poblaciones de estudiantes y profesores próximas a nosotros y relativamente vírgenes en lo que a investigación pedagógica se refiere. Y finalmente, creemos que va a ser ventajoso investigar en la universidad porque la coyuntura histórica nos favorece; el rendimiento de cuentas en pro de la consecución de mayores estándares de calidad en las universidades —evaluación institucional— está empezando a cuestionar la docencia en las aulas (sus planteamientos, métodos, soportes didácticos...) y la atención brindada a los estudiantes fuera de ellas (sistemas de orientación, información, tutoría...), entre otras cosas. Puede que sea un buen momento para nosotros.

Es por ello que hemos planteado este symposium en el que se aglutinan diversos estudios y trabajos de investigación sobre la educación universitaria. El primero de ellos presenta un proyecto de investigación conjunto entre varias universidades españolas acerca de la cultura de los centros universitarios, integrando metodologías basadas en el estudio de casos y en los procedimientos de encuesta. La cultura de los centros constituye el marco desde el que deben entenderse las prácticas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en cada contexto institucional. Sobre estos procesos de enseñanza-aprendizaje se centran el resto de los trabajos. De una parte, se aborda el diseño de nuevas estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan una mejor valoración del grado de aprendizaje en la situación sociocultural actual, definida por la generalización de las nuevas tecnologías y el acceso a múltiples fuentes de información. En la misma línea, se encuentra la utilización de los portafolios como instrumentos para una evaluación más cercana a la regulación que a la calificación. Uno de los trabajos de este symposium muestra precisamente los resultados del análisis de los portafolios realizados por alumnos universitarios en su proceso formativo. Junto a los trabajos sobre evaluación del aprendizaje, se presentan estudios e investigaciones sobre diferentes estrategias para la mejora de ese aprendizaje: a) los apoyos que el profesorado ofrece para favorecer el aprendizaje, analizados a partir del registro de incidentes críticos por parte de una selección de profesores de la Universidad de Sevilla; b) la puesta en práctica de sistemas de orientación, asesoramiento y guía, según el cual alumnos de los últimos años de carrera orientan y guían a quienes se encuentran en sus primeros años en la institución, y c) el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria de calidad, capaces de atender a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan algún tipo de discapacidad.

1. ANÁLISIS DE LA CULTURA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

Toda organización tiene unas características que la hacen diferente a otras instituciones similares que cumplen funciones comunes. Así, no percibimos lo mismo cuan-

do entramos en un centro educativo público o cuando lo hacemos en uno privado; cada centro concreto tiene sus propias normas y marcos de referencia. Y la universidad, pese a constituir un marco organizativo común para distintas facultades o escuelas, también es susceptible de manifestar una gran diversidad entre cada uno de sus centros. El componente específico, propio de cada organización, que explica y da sentido a todo lo que sucede dentro de ella, a pesar de ser una dimensión invisible, es lo que, en adelante, denominaremos como cultura de un centro.

La investigación que presentamos en este apartado, desarrollada bajo la dirección del profesor Víctor Alvarez de la Universidad de Sevilla, se centra en el estudio de la cultura de los centros de educación superior, dando por supuesto que es un elemento contextual básico para entender los valores, la organización, el funcionamiento, los procesos de comunicación y el modo en que se relacionan los elementos personales presentes en una institución. Se considera que la cultura de cada centro universitario configura contextos diferenciados en los que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje bien diversos.

Son múltiples las definiciones de cultura que aparecen en la literatura (Beres y Porterwood, 1979; Turnstall, 1983; Hargreaves, 1991 etc.). Santos Guerra (1992) la identifica con unos patrones de comportamiento, unas reglas establecidas, unos rituales elaborados, unas formas de pensamiento singulares y unos valores compartidos que un grupo mantiene como forma peculiar de relacionarse y organizarse. Básicamente, el concepto de cultura hace hincapié en modos de vida y en formas de pensamiento compartidos por un grupo.

La investigación que se presenta es una consecuencia de la experiencia acumulada en trabajos anteriores con profesores de diferentes centros universitarios (Álvarez y otros, 1999 y 2000). En ellos se obtuvo, además de los resultados específicos de cada proyecto, una sensación de enorme perplejidad ante las realidades tan diferentes descubiertas en centros universitarios que siempre se habían tenido tan cercanos. Se pensó que describir esas culturas sería una información muy útil para todos los que trabajamos en la universidad, pero sobre todo para la orientación de dos colectivos: los profesores noveles y los estudiantes.

Así pues, la idea-fuerza de esta investigación es la siguiente:

HIPÓTESIS GENERATRIZ DE LA INVESTIGACIÓN

En cada centro universitario se genera una cultura académica, organizativa y profesional propia que condiciona las relaciones humanas, la forma en que se entiende la docencia y el aprendizaje, el concepto del profesional que se quiere formar, los modelos en función de los cuales se gestiona el poder, así como los valores y las expectativas de las personas que trabajan o estudian en dicho centro. Cada centro universitario tiene una cultura propia, en parte condicionada por el tipo de saber que en él se transmite (ciencias sociales, naturales, humanas...), que es parte del acervo profesional de las personas que forman y son formadas en él.

Es decir, se persigue la identificación de las pautas culturales en torno 5 macrovariables:

1. La Formación
2. La investigación
3. Las relaciones
4. La organización
5. Valores, expectativas y creencias

Por lo que se refiere al tipo de investigación que se pretende realizar y dado el interés por captar el detalle y la idiosincrasia cultural propia de cada centro universitario, parece apropiado optar por una *metodología descriptiva mediante estudio de casos* en la que se pondrán en práctica estrategias cercanas a los *planteamientos etnográficos*. Los resultados obtenidos por esta vía convergerán con los alcanzados a través *de una metodología basada en procedimientos de encuesta*. Los procedimientos de recogida de datos previstos son los recogidos en el cuadro 1.

CUADRO 1
PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Procedimiento	**Destinatarios**
Grupos de discusión	1 Grupo de profesores 1 Grupo de alumnos
Entrevistas en profundidad	3 Profesores 3 Alumnos 3 Miembros del PAS + 1 coordinador del servicio
Observación	1 Junta de Facultad 1 Consejo de Departamento 1 Asamblea de estudiantes 2 Sesiones de clase en 1er ciclo 2 Sesiones de clase en 2^{o} ciclo 2 Sesiones de clase en 3er ciclo 3 Actos académicos (Tesis, Oposición a Titularidad y a Cátedra)
Jornadas de «sombra»	2 Jornadas con 2 profesores 2 Jornadas con 1 alumno
Cuestionarios de refrendo	1 Muestra de profesores 1 Muestra de alumnos
Análisis de documentos	Guía del estudiante Autoinforme-Memoria de autoevaluación (si la hubiera)

Finalmente resaltaremos otra de las características de este proyecto, su *carácter interuniversitario*. Inicialmente el proyecto ha sido acogido en tres universidades: la Universidad de Sevilla, que lidera la investigación, la Universidad de Alcalá y la Universidad Complutense.

2. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La Universidad española se ha enfrentado en los últimos años a la ingente tarea de reformar los planes de estudio de las distintas titulaciones. El Plan de Estudios de una titulación universitaria debe cumplir con dos requisitos fundamentales: en primer lugar, reflejar, a través de la definición del modelo de formación previsto, las necesidades de la sociedad respecto de los futuros titulados y, en segundo lugar, contener todos los elementos necesarios para garantizar la correcta programación de las actividades académicas que han de conducir a lograr los objetivos formativos previstos con la máxima eficacia y eficiencia (Aparicio, 1996).

Todos somos conscientes que hemos pasado de un sistema universitario de elite a un sistema de masas. Ello supone que los objetivos tradicionales de la Universidad han de reorientarse ante esta nueva situación (Ginés, 2000). La generalización de las nuevas tecnologías y el acceso a múltiples fuentes de información es una característica fundamental de esta nueva sociedad emergente, y ello suponen un nuevo reto para la formación de los universitarios. Dentro de este proceso formativo es de destacar la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje del estudiante universitario, medido en términos de conocimientos y habilidades intelectuales, ha sido el objeto más popular de la evaluación educativa universitaria, y ha sufrido una transformación fundamental en los últimos veinte años. Así, las tendencias actuales se sitúan en torno a una evaluación basada en la explicitación de los criterios, la evaluación de los procesos, el carácter colaborativo, la corresponsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997).

Desde un planteamiento alternativo se produce un problema como es el de tener que abordar la evaluación con un mayor nivel de fiabilidad y validez, de calidad en definitiva, y que se centre en las competencias y capacidades del alumno, habida cuenta de la importancia que éstas tienen en su curriculum y de cara a un futuro desarrollo profesional. En definitiva, el reto radica en entender la evaluación desde una perspectiva global que informe sobre el grado y nivel de ejecución del alumno, adaptada a los estilos de aprendizaje universitario, utilizando múltiples métodos y técnicas y contextualizada a las peculiaridades y necesidades de una sociedad en profundo cambio.

Sobre la base de su experiencia los investigadores del Centro Nacional para la Investigación sobre la Evaluación, Criterios y Examinación de los Alumnos (*National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*-CRESST) han desarrollado un modelo de aprendizaje basado en cinco tipos de aprendizaje (ver figura 1). Para cada una de las áreas de aprendizaje, los técnicos del CRESST vienen trabajando en la elaboración de un conjunto de especificaciones que sirven de orientación y ayuda

582

a la hora de llevar a cabo la evaluación. Estas especificaciones incluyen en cada caso las técnicas de evaluación, los tipos de materiales que se les aporta a los alumnos, los procedimientos de administración y los criterios de evaluación.

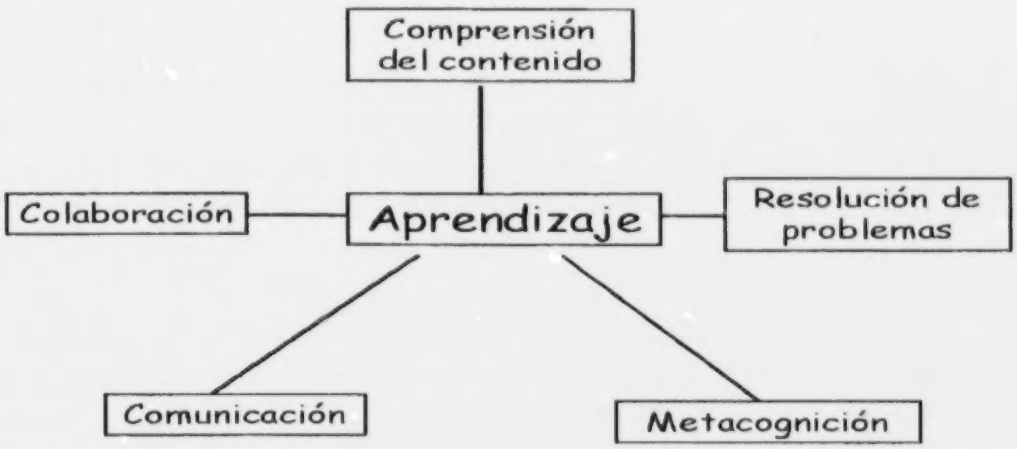


Figura 1
Modelo CRESST del aprendizaje (Baker, 1998: 40)

Sobre la base de este modelo la investigación realizada por los profesores Marisol Ibarra y Gregorio Rodríguez, de la Universidad de Cádiz, se centra en dos aspectos del mismo: la comunicación y la colaboración. En el presente trabajo se presentarán los primeros pasos que se vienen realizando con el objetivo fundamental de evaluar la capacidad de comunicación y colaboración en el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos universitarios en dos contextos diferentes como son los alumnos que asisten a Laboratorios Integrados, dentro de su proceso formativo como futuros químicos, y el de aquellos alumnos que estudian Diagnóstico en Educación, como parte de su formación como futuros Psicopedagogos.

La investigación realizada parte de las siguientes hipótesis metodológicas:

1. *La evaluación del aprendizaje que realizan los alumnos en las aulas universitarias ha de interpretarse en términos de mejora de la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes universitarios.*
2. *La evaluación deseable en las aulas universitarias es aquella que se desarrolla según un modelo y unos recursos tecnológicos debidamente contrastados.*
3. *La construcción de modelos y tecnologías de evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios responde a los criterios de coherencia, utilidad, practicabilidad, sostenibilidad, eficiencia y eficacia cuando se adecua a las necesidades de evaluación manifestadas por el profesorado y cuando se ajusta a las características de los planes de estudio.*

583

La evaluación se desarrolla en un contexto y responde a las necesidades del mismo. Desconocer el modo en que la inclusión de prácticas afecta al desarrollo de los planes de estudio actuales de las Licenciatura de Química y Psicopedagogía, ignorar las demandas de modelos y tecnologías evaluativas que hacen los profesores y obviar los nuevos objetos de evaluación representados por las habilidades técnicas que desarrollan los alumnos en los laboratorios integrados, puede conducir a la generación de recursos evaluativos perfectamente separados de la realidad que trata de valorarse.

Para el contrate de estas hipótesis en la actualidad se está desarrollando un estudio de casos múltiples cuyos primeros resultados podremos obtener al finalizar el curso 2001/2002 y que esperamos sirvan para mejorar nuestras prácticas evaluativas en las aulas universitarias, permitiendo a su vez la incorporación de las nuevas tecnologías.

3. LOS PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

En este apartado se presentan los resultados de una investigación en torno a la evolución del conocimiento profesional en el proceso de formación inicial de futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, llevada a cabo por Pilar Azcárate y Ana Serradó en la Universidad de Cádiz. La investigación se realiza a partir del análisis del contenido de los Teaching Porfolios (en adelante TP: carpetas del proceso de enseñanza) usados como instrumentos para valorar la capacidad de elaboración del conocimiento profesional.

El modelo formativo desde el que se trabaja está orientado hacia un objetivo genérico que es conseguir que los futuros profesores sean capaces de *reflexionar en y sobre su práctica:* para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma y ser capaces de diseñar, desarrollar y modificar desde su propia interpretación, el currículum prescriptivo en los diferentes contextos y niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes, ya licenciados, presentan inicialmente, un modelo implícito formado por un conocimiento de los contenidos matemáticos que han de enseñar y que ellos ya «conocen», así como un conocimiento «didáctico» vivido desde su experiencia como alumno (Azcárate, 1999). La intención de las investigadoras es movilizar esas ideas a través de la reflexión sobre su futura labor como profesores de matemáticas y los problemas que ha de afrontar. El intentar dar respuesta a problemas básicos a la hora de planificar la intervención como puede ser: ¿qué son las matemáticas?, ¿qué es enseñar? ¿qué es aprender?, etc., es una primera aproximación para que los futuros profesores expliciten su propio modelo didáctico. El instrumento utilizado para fomentar esta reflexión es la elaboración de un *teaching porfolio* a lo largo del curso de formación.

Varios autores han definido el concepto de TP, asociándolos a colecciones de documentos que representan las historias personales de los profesores, en nuestro caso futuros profesores. Un portafolio es una colección de trabajos de los estudiantes que va reflejando los esfuerzos individales o grupales que permite mostrar evidencias de las reflexión que ellos realizan acerca de su propio trabajo, así como su evolución (Marina y cols. 2000).

Los documentos que configuran el TP son las actividades de reflexión que han realizado los estudiantes durante el curso (Serradó y Azcárate, 2000). Estas actividades de reflexión hacen referencia a cada uno de los diferentes contenidos desarrollados y pretenden dar respuesta a las tres preguntas planteadas con anterioridad. Los estudiantes a lo largo del proceso han de reflexionar en torno a informaciones relacionadas con una dimensión epistemológica, una cognitiva y una curricular.

- Con relación a la dimensión de carácter epistemológico, los futuros profesores han de reflexionar sobre: qué son las matemáticas, la finalidad formativa y utilitaria del conocimiento matemático, las diferencias entre las finalidades educativas y los objetivos curriculares de la Educación matemática, el papel de las capacidades en la organización del currículum, el significado de resolver problemas, la diferencia entre educar y enseñar matemáticas.
- En relación con la dimensión de carácter cognitivo, los futuros profesores han de reflexionar sobre: porqué existen dificultades de aprendizaje, la diferencia entre aprender matemáticas y aplicar matemáticas, la relación que se establece respecto al significado que adquiere la naturaleza de las matemáticas y el significado del aprendizaje, el papel que adquiere el profesor ante alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, las dificultades en el aprendizaje asociadas a las actitudes afectivas y emocionales, el proceso de superación de los errores.
- En relación con la dimensión de carácter curricular, el futuro profesor ha de reflexionar sobre las características del modelo tradicional de intervención, el significado de la planificación en la intervención, los diferentes modelos de intervención que reconocen, las características del modelo de intervención descrito propuesto por la LOGSE, la concreción de los contenidos de aprendizaje como resultado de la concepción social que se atribuye a la enseñanza, los tipos de relaciones que se pueden establecer entre profesores y alumnos, el uso de recursos educativos, el uso del libro de texto, las diferencias entre los modelos tradicionales de evaluación y el modelo propuesto por la LOGSE, el significado de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al usar el *teaching porfolio,* en primer lugar se presenta a los estudiantes un cuestionario que hace referencia a las tres dimensiones anteriores, para conocer las ideas creencias de los estudiantes sobre el significado de la práctica educativa. A partir de este cuestionario se seleccionan y formulan un conjunto de problemas didácticos asociados a las dimensiones. Posteriormente, los estudiantes deben buscar información, analizar y debatir individualmente y en grupos el problema planteado; reflexionar individualmente sobre el significado del problema propuesto e incorporar esta reflexión a su carpeta de documentos. A partir de los interrogantes que surgen a los estudiantes de estas reflexiones, se plantea un nuevo problema didáctico. Cada uno de los problemas didácticos se configura en un ciclo de trabajo (con un esquema metodológico idéntico). Cada uno de los ciclos asociado a un problema didáctico hace referencia al conocimiento de y sobre las matemáticas, al conocimiento sobre la enseñanza/aprendizaje y

al conocimiento práctico, y está relacionado con las tres dimensiones presentadas con anterioridad (Serradó, 2000).

Al finalizar el proceso formativo se elabora un portafolio de presentación a partir de las reflexiones que incorporan el portafolio de trabajo. Cada uno de los portafolios de presentación ha de incorporar exclusivamente las actividades de reflexión que les hayan permitido aprender. Además ha de incluir un índice qué indique el motivo de elección de cada una de las actividades, y establecer un criterio de clasificación de estas actividades. Toda esta documentación es posteriormente analizada y evaluada.

El principal beneficio del uso del TP es su capacidad de contextualizar la educación y la consideración de las historias personales de los profesores (Tellez, 1996). Su uso, como enfoque alternativo de evaluación:

- Permite obtener información de primera mano sobre el aprendizaje de los futuros profesores en relación con los contenidos curriculares y sobre la capacidad de evolución de sus creencias y concepciones sobre la práctica educativa.
- Promueve el diálogo entre formadores y futuros profesores, permitiendo la toma de conciencia del proceso realizado a ambos.
- Permite, a ambos, disponer de información de todo el proceso de aprendizaje, no sólo del producto final.
- Enriquece el proceso evaluador en el sentido de que todas las actividades de reflexión que se realizan son objeto del mismo eliminando el riesgo de valoraciones simples. Aunque no puede ser considerado el único instrumento de evaluación.

La aplicación de estrategias de regulación del proceso de desarrollo profesional como la que se ha presentado requiere un rotundo cambio en la concepción que, sobre el término de formación y evaluación, aún sigue estando presente en las mentes de los formadores y futuros profesores.

4. APOYOS DEL PROFESORADO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. UN ANÁLISIS A PARTIR DEL REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS

La labor educativa del profesor universitario no se limita a la selección, organización y presentación de una serie de conceptos y procedimientos que se consideran básicos en el marco de las respectivas disciplinas académicas. A ello se unen actuaciones encuadradas dentro de la labor tutorial, que constituye un aspecto ineludible de su actuación.

En el estudio desarrollado por un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla, se ha pedido a un grupo de docentes de esta misma Universidad que recogieran información sobre sus respuestas a demandas concretas formuladas por los alumnos dentro o fuera del aula. Teniendo en cuenta la dificultad para que los profesores compatibilicen sus tareas docentes con la elaboración de registros continuos de sus observaciones en clase, y teniendo en cuenta el tipo de información que se precisaba, se les propuso el registro de incidentes críticos. Un total de 33 profesores de las dife-

rentes áreas de enseñanza fueron invitados a participar en la recogida de datos, que tuvo lugar en el segundo cuatrimestre del curso académico 1998/99. Para el registro de los incidentes se les proporcionó un formato estructurado en el que se recogían la fecha, el observador (profesor participante), el centro universitario, la asignatura en la que se produce el incidente, el contexto, una descripción del incidente y una valoración que el profesor hace del mismo. Siguiendo el procedimiento descrito, se recogieron un total de 138 incidentes relatados y valorados por los profesores. El análisis se ha basado en una categorización en función del contexto en que se producen, de los aspectos docentes a los que van referidos y de las valoraciones realizadas. Por razones de espacio, se abordan aquí únicamente y de forma breve las categorías relativas al contenido de los incidentes.

En relación con la organización de la enseñanza, los incidentes críticos hacen referencia a los problemas originados por la variable tiempo, los derivados de la no asistencia a clase, la falta de nivel de conocimientos adecuados, el incumplimiento de las normas para realizar trabajos prácticos, la falta de materiales para las prácticas, la no realización de las actividades propuestas o la expresión de preferencias por determinadas formas de organización del trabajo discente. Como ejemplo, sirva el siguiente incidente sobre las demandas de los alumnos en relación a plazos de entrega de trabajos prácticos, ante el cual es apoyo del profesor se concreta en decisiones organizativas y recomendaciones sobre el uso de las tutorías.

> *Un grupo de alumnos me pide que retrasemos la fecha de presentación de las prácticas, ya que están angustiados porque dicen que no les da tiempo a terminarlas. [...] Yo en cambio respondo a la demanda de tiempo que me han hecho (tiempo que no confío que dediquen a las prácticas) con una oferta de más ayuda para quienes la necesitan. Así, dedico una sesión más de clases a trabajar con ellos y les insisto en que utilicen el horario de consulta.* (IC 123)

Entre los incidentes relacionados con el desarrollo de la enseñanza se encuentran: ayudar a hacer una maqueta, facilitar la negociación en un grupo de trabajo, gestionar la participación de un grupo de familias en una encuesta, coordinar un grupo de docentes para clarificar principios de actuación de cara a la orientación de los alumnos en prácticas, ajustar el programa de la asignatura a las necesidades de los alumnos, despejar inquietudes e incertidumbres de los alumnos ante las dificultades encontradas en su procesos de aprendizaje, resolver dificultades de comprensión de quienes repiten curso, recomendar estrategias para el estudio de una asignatura, animar a los alumnos para que no abandonen una materia, etc.

Los incidentes relacionados con la actuación docente del profesorado describen problemas como la falta de adaptación a las necesidades del alumno, escasa solidez del contenido de lo enseñado, ausencia de principios y reglas de actuación claras para afrontar determinados problemas prácticos del campo de aplicación de una asignatura.

Respecto a la evaluación, se describen los problemas derivados de los procedimientos y criterios utilizados, de la revisión de exámenes, las peticiones para incrementar la

calificación, expresiones de desacuerdo con la calificación, o desconocimiento de fechas de las convocatorias. Un ejemplo de los apoyos ofrecidos puede ser el incidente que recogemos aquí, relacionado con la clarificación sobre aspectos relativos a la evaluación.

> *Una alumna, después de hacer públicas las notas del tercer parcial, pregunta si con las calificaciones obtenidas a lo largo del curso, teoría, problemas y prácticas puede aspirar a matrícula de honor en la asignatura, pues tiene intención de solicitar una beca y la nota es fundamental. Le indico que cuando realice el examen final pase de nuevo y le daré la inoformación pertinente. En cualquier caso, también le recuerdo que se convocará una prueba especial para subir nota, en caso necesario.* (IC 6)

Los incidentes relacionados con problemas personales y colectivos de los alumnos se centran en el cumplimiento de las exigencias académicas. Se relatan, entre otros, dificultades para compatibilizar trabajo y estudio, carencias formativas para abordar determinadas tareas, dificultades para hablar en público, responder a una prueba objetiva, expresarse por escrito, comprender el significado de un texto, problemas de relación entre alumnos, problemas de estrés derivados de la presión horaria y las exigencias académicas.

> *Una alumna me comenta que le es imposible examinarse el día de la convocatoria para el examen de Febrero, por un problema familiar. Una segunda alumna está en situación similar. Admito la posibilidad de fijar una segunda fecha de examen [...] haciéndola extensiva a aquellos compañeros que prefieran examinarse en esa segunda opción...* (IC 78).

En síntesis, todos los incidentes registrados por los profesores reflejan que el papel de éste supera la mera transmisión de contenidos, ofreciendo múltiples vías de apoyo para facilitar el aprendizaje y para orientar académica o personalmente a los alumnos. Con ello vendría a constatarse el ejercicio de una verdadera función tutorial sobre los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos universitarios.

5. DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ALUMNOS MENTORES EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

El paso por el primer curso en una titulación universitaria es un momento crítico para cualquier estudiante. De hecho, mientras para unos es el comienzo del desarrollo de su carrera profesional, para otros es el fin de su estancia en la Universidad. Así, debido a los desajustes que se producen en el paso de la Educación Secundaria a la Universidad, al establecimiento en algunas titulaciones de sistemas implícitos de selección interna y a la carencia de propuestas de acogida y apoyo a los que inician sus estudios en esa institución educativa, se ha convertido en habitual y nadie se extraña —dada la extensión y frecuencia del fenómeno— que un porcentaje significativo de estudiantes no logre el paso al segundo curso de la titulación y abandone sus estudios.

583

En otros contextos universitarios —sobre todo en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia— se han establecido mecanismos que facilitan la incorporación del estudiante a la enseñanza superior. Entre estos mecanismos cabe citar los programas de estudiantes mentores, destinados precisamente a orientar académica, personal y profesionalmente a los recién incorporados a la universidad. Un mentor en palabras de Rey Carr (1999) es «simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta».

Así, la mentorización por compañeros consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (afecto al mentor y alumno tutorizado), para ayudar a desarrollar conocimientos, habilidades y conductas en el nuevo alumnado, en el que los alumnos de cursos superiores tienen un papel fundamental. La mentorización por compañeros se apoya en dos premisas básicas, destinadas a subrayar la conexión entre lo académico-profesional y lo social: a) Los estudiantes están especialmente cualificados para ayudar a que otros estudiantes tengan éxito; b) Los estudiantes aprenden mejor en un ambiente de amistad, afecto y estímulo.

En el proyecto que aquí presentan Eduardo García y Andrés Valverde, de la Universidad de Sevilla, se pretende incorporar y, desde luego evaluar, un sistema de mentorización de compañeros en la Universidad de Sevilla. Concretamente, se pretende implantar el denominado *Sistema de Mentorización de Alumnos en la Universidad de Sevilla* (SIMUS). Está concebido como un servicio de ayuda, orientación relativa a aspectos académicos y sociales de estudiantes de los primeros cursos. SIMUS está dirigido a alumnos de primer curso matriculados en cualquiera de las titulaciones que ofrece en estos momentos la Universidad de Sevilla, que serán tutorizados por unos treinta mentores de cuarto o quinto cursos.

La relación entre mentores y profesores se articulará a partir de una asignatura de libre configuración de 9 créditos, que los mentores deben cursar y que formará parte de su curriculum. En esta asignatura, los mentores recibirán la formación necesaria para desarrollar su labor y cuentan con un soporte —a través de Internet— en forma de materiales, consultas, seguimiento, etc. que pretende hacer más fácil su labor.

Este proyecto que se inicia con un proceso de sensibilización y culmina con la redacción de un informe tiene en el cuadro 2 su esquema de trabajo y temporalización previstos.

6. PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DESTINADOS AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

En este último apartado, se incluye una reflexión del profesor Javier Rodríguez, de la Universidad de Sevilla, sobre el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria capaces de atender a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan algún tipo de discapacidad La creciente presencia de este tipo de alumnos en el ámbito universitario supone una razón más para el desarrollo de servicios y programas de orientación universitaria de calidad capaces de dar una respuesta adecuada.

CUADRO 2
TEMPORALIZACIÓN Y ESQUEMA DE TRABAJO PARA EL PROYECTO DE IMPLANTACIÓN DEL SIMUS

FASES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
FASE A: Diseño y desarrollo del SIMUS	1. Sensibilización y captación de participantes.	Mayo-Junio del 2001
	2. Creación del SIMUS.	Abril-Septiembre del 2001
	3. Formación de mentores.	Octubre-Noviembre del 2001
	4. Desarrollo del SIMUS.	Diciembre del 2001-Junio del 2002
FASE B: Plan de Evaluación.	1. Revisión de la literatura.	Marzo- Abril de 2001
1. Evaluación de Necesidades	2. Cuestionario a mentorados: detección de necesidades (titulación e individuales)	
2. Evaluación del Diseño.	1. Escala de valoración por jueces.	Septiembre del 2001
3. Evaluación del Proceso o Implementación.	1. Entrevista de grupos: mentores, mentorizados y profesores-tutores.	Dos por trimestre desde Noviembre de 2001-Junio 2002
	2. Observación de las sesiones	Dos por trimestre desde Noviembre de 2001-Junio 2002
4. Evaluación de Resultados.	1. Evaluación de reacciones (postests de eval. De necesidades de los mentorando)	Junio del 2002
	2. Evaluación de las tareas propias del SIMUS: aprendizajes	Junio del 2002
5. Evaluación del Impacto.	1. Evaluación de reacciones en todos los agentes implicados y entrevistas a profesores de 1º.	Septiembre Octubre del 2002
	2. Evaluación de tareas (prospectiva)	Septiembre Octubre del 2002
	3. En la titulación	Septiembre Octubre del 2002
FASE C: Elaboración y Redacción del Informe.	1. Valoración de los resultados de la fase B.	Octubre- Diciembre del 2002
	2. Elaboración de la Memoria final de informe del proyecto de investigación.	Enero-Marzo del 2003

En cuanto a la *acción orientadora en el nivel superior del Sistema*, debemos comenzar indicando cómo cada año se vienen repitiendo entre el alumnado universitario situaciones problemáticas relacionadas con dificultades de integración y adaptación al medio, falta de criterios al elegir asignaturas optativas, escasas expectativas de desarrollo profesional, carencia de habilidades intelectuales y sociales...

La entrada en la Universidad sitúa al alumno ante una encrucijada difícil de resolver, que actualmente aún se complica más con el sistema de créditos, la opcionalidad, la distribución cuatrimestral de materias y la movilidad de estudiantes por Europa. Todo este conjunto de necesidades justifican la existencia de servicios y programas de orientación para el alumnado que han venido desarrollándose fundamentalmente desde finales de los ochenta en las universidades españolas, tras un largo periodo en el que la acción orientadora había quedado relegada a los niveles no universitarios, pese a la presencia de necesidades manifiestas en el nivel superior.

Desde finales de los ochenta y durante toda la última década, encontramos, junto al desarrollo de programas y servicios, un importante auge en cuanto al número de conferencias, symposiums y congresos nacionales e internacionales en torno a la orientación universitaria. Un ejemplo claro de este tipo de encuentros son los organizados por el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA), asociación de profesionales de la orientación universitaria que se han venido reuniendo para exponer y compartir preocupaciones y experiencias, elaborar teorías y modelos de intervención y diseñar programas y metodologías de trabajo.

Pese al desarrollo que se empieza a notar en el ámbito nacional, nos encontramos tras la estela vanguardista de contextos como el norteamericano, cuyo proceso de desarrollo en la materia que nos ocupa podría muy bien fijarse en la primera mitad de siglo.

En lo referente a la *atención y asesoramiento de las personas discapacitadas en el nivel superior del Sistema Educativo*, hemos de comentar que este nivel ha sido, durante largo tiempo, el más excluyente y segregador, en cuanto a la integración de alumnos con discapacidad se refiere, de cuantos componen el Sistema Educativo. Hasta bien entrados los años 90 resultaba casi excepcional encontrar información sobre personas con discapacidad que accedieran a los estudios superiores. Esto podría deberse, entre otras muchas razones, a que, durante mucho tiempo, la institución y el profesorado han trasladado el problema al alumnado, obligándole a llevar consigo la solución a las necesidades que por su discapacidad planteaba. Actualmente, puede observarse cómo su acceso a la Universidad es un hecho cada vez más frecuente, al igual que ha ocurrido en otros ámbitos de la sociedad, como el laboral o el jurídico.

Ante la presencia cada vez mayor de alumnos con discapacidad, la Universidad debe desempeñar un papel decisivo para asegurar, tanto el acceso generalizado a los recursos, como un uso equivalente de los mismos. Todos los alumnos necesitan ser provistos de los medios y recursos necesarios para su pleno desarrollo. Debido a la obvia necesidad, al menos para algunos, de garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidad, los servicios de asesoramiento y apoyo dirigidos a estas personas suponen, hoy por hoy, un importantísimo apartado dentro de la orientación universitaria. La atención de este colectivo está despertando tantísimo interés que la Unión Europea mediante el programa Helios II, a mediados de los 90, platea la

organización de un grupo de trabajo (grupo XIII) dentro de su división sobre la Integración Educativa, con objeto de recoger diferentes iniciativas europeas sobre integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores.

Las necesidades de los sujetos con discapacidad en el ámbito universitario, pese a su relativa actualidad, han sido ampliamente estudiadas por multitud de autores (Alcantud, 1997; García, 1999). Aunque presentan una gran diversidad debido a las características personales de los sujetos, podrían resumirse en:

— Superación de barreras arquitectónicas (mobiliario y estructuras)
— Superación de barreras que impiden el proceso de comunicación (entender y expresarse con claridad).
— Dificultades de desplazamiento al centro y de éste al hogar.
— Necesidades de índole personal y social.
— Necesidades de índole vocacional-profesional.
— Necesidades de índole académico.

Como puede observarse, a rasgos generales, las necesidades de las personas con discapacidad, salvo por las barreras arquitectónicas, de desplazamiento y de comunicación, no distan excesivamente de las que podría tener cualquier otro alumno, necesitan orientación académica, vocacional-profesional, social y personal. Como afirma Rocabert, (1997), la orientación de alumnos con discapacidad no es distinta a la de los demás, simplemente es más compleja.

Pese a que se ha hecho referencia a los alumnos discapacitados como un grupo con unas determinadas características, no deben hacerse extensivas las mismas problemáticas a todos y cada uno de ellos. Cada alumno universitario, presente una discapacidad o no, cuenta con unas necesidades particulares que la Institución, a través de sus distintos servicios, ha de ser capaz de satisfacer. Como se comentaba anteriormente, los servicios de orientación universitaria en el contexto nacional son de reciente actualidad, se van instaurando y desarrollando poco a poco. Es por ello, por lo que podría afirmarse que aún no cuentan con el nivel de integración y organización suficiente como para atender a todas y cada una de las necesidades que pueda presentar el alumnado, estableciéndose, en su defecto, servicios paralelos para solventar las problemáticas de cierto tipo de alumnos, entre ellos los discapacitados. Para el logro de una verdadera integración, el proceso de normalización requiere que los servicios sean comunes, aunque las acciones sean diferentes en función de las necesidades particulares de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F. (1997a). Universidad y diversidad. En Alcantud, F. *Universidad y diversidad*. Valencia; pp. 29-45.

Álvarez, V. y otros (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones/ICE.

Álvarez, V. y otros (2000). *Propuestas de profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad / ICE.

Aparicio Izquierdo, F. (1996). *La influencia del plan de estudios en la calidad de las enseñanzas universitarias*. Actas del congreso «La Calidad por y para El Hombre». Asociación Española para la Calidad. Madrid.

Azcárate, P. (1999). «Estrategias metodológicas para la formación de maestros». En Carrillo y Climent (Ed): *Modelos de formación de Maestros en Matemáticas*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.

Baker, E. (1998). *Model-Based Performance Assessment*. CSE Technical Report nº 465. Los Angeles, CA: CRESST / University of California-Los Angeles.

Bastidas, J.A. (1996). «The teaching Portfolio: A tool to Become a Reflective Teacher». En *Forum*, vol. 34, nº 3, 24 pp. *http://e.usia.gov/forum/vols/vol34/no3/p24.htm*.

Beres, M.E. y Porterwood, J.D. (1979). Explaning cultural differences in perceived role-of work: An international cross-cultural study, en G. England y otros (Eds.), *Organizational funcioning in a cross cultural perspective*. Kent State University Press, Kent.

Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Londres: Routledge.

Doolittle, P. (1994). «Teacher Portfolio Assessment». *http://ericae.net/edo/ED385608.htm*.

García, C. (1999). Necesidades educativas en la Universidad. Secretariado de acceso. Programa Pórtico. *Actas de las VI Jornadas Sobre el Acceso a la Universidad*. Sevilla; pp. 83-101.

Hargreaves, A. (1991). Cultures of teaching, en I. Goodson y S. Ball (Edit.) *Teachers' lives*. New York, Routledge

Marina, L.; Martinello y Gillian, E. y Cook, H. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Rocabert, E. (1997). Asesoramiento vocacional en la universidad dirigido a estudiantes con discapacidades sensoriales y motóricas. Revisión teórica. En Alcantud, F. *Universidad y diversidad*. Valencia; pp. 59-66.

Santos, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar, en Grupo de Investigación Didáctica, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, 159-190.

Serradó, A. (2000). *Proyecto docente inédito*. Universidad de Cádiz.

Serradó, A. y Azcárate, P. (2000). «Didáctica de las Matemáticas». En Azcárate, Ibarra y Navarrete (Ed): *El Profesorado de Secundaria: Materiales para la Formación Inicial*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Tellez, K. (1996). «Autentic Assessment». En Sikula (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. (705-720).

Turnstall, W.B. (1983). Cultural transmision at AT&T, en *Sloan Management Review*, 9.

SIMPOSIO 8

EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

COORDINADORA: *Mercedes González Sanmamed*

APORTACIONES:

La innovación en la Universidad
Joaquín Gairín Sallán

La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio
Joan Mateo

Evaluación, formación e innovación en la Universidad: el triángulo estratégico de la calidad
Mercedes González Sanmamed

Formación del profesorado universitario
Miguel A. Zabalza Beraza

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 635-640

LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD*

Joaquín Gairín Sallán

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación a las necesidades del entorno. La innovación que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar.

La innovación educativa, curricular u organizativa se puede plantea así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación.

Abordar el problema no puede soslayar la necesidad de enfocarlo desde una perspectiva más amplia que la pedagógica, por entender que la innovación es un proceso social, que también interesa a la sociología (al entenderlo como fenómeno que se desarrolla en organizaciones), la psicología social (referenciando lo personal, el conflicto y la importancia de la comunicación), la antropología (que la traduce como lo que conviene hacer por el bien común en una cultura determinada), la economía política (interesado en los recursos para el cambio), etc. Sea como sea, trataremos de acercarlo a la realidad universitaria a partir de unas reflexiones previas.

---

* Congreso AIDIPE, La Coruña, Septiembre 2001.

ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Las actuaciones se justifican en la medida en que procuran, aunque no lo consigan, el cambio en la realidad. Hablamos de mejora cuando el cambio se considera necesario y aporta un «plus positivo» respecto a lo existente.

La búsqueda de la mejora se ha tratado de conseguir tradicionalmente a partir de iniciativas del sistema educativo, mediante propuestas generales, de carácter estructural y con sentido homogeneizador que no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen; también, a partir de actuaciones particulares, de acuerdo a problemas específicos, primando, en consecuencia una mayor preocupación por lo procesual y contextualizado.

Las aspiraciones formativas concretas y las necesidades sociales no siempre han sido coherentes, como tampoco las concreciones que se han realizado. Ello explica como, al lado de avances notables en la escolarización, formación del profesorado, elaboración de materiales curriculares, autonomía institucional, etc., se reconocen reformas tecnocráticas que no logran cambiar las prácticas docentes, déficits en la atención a la diversidad, desmotivación y proletarización del profesorado, promoción de sistemas escolares paralelos, etc.

Toda **Reforma** puede así identificarse con un intento de llevar a cabo modificaciones a cambios que se consideran necesarios. Su intención es buena pero su realización suele ser insuficiente si no tiene en cuenta la necesidad de acompañarse de pequeñas reformas (**innovaciones**) que se sitúan a nivel de profesorado y de los centros formativos. Reforma de los sistemas e innovaciones en las instituciones deberían conjugarse pero también se pueden dar independientemente.

A través de las innovaciones buscamos cambios estables que persigan la mejora, aunque no siempre la consigan. La mejora no sólo se refiere al resultado, también interesa el proceso, sirviendo su búsqueda permanente como excusa para fomentar el debate, la reflexión y el diálogo entre profesionales e instituciones y para ayudar a las personas y organizaciones a ser mejores. Aquí reside el verdadero sentido de calidad que acompaña al proceso que comentamos.

Las transformaciones que buscamos deben ser reales y, en este sentido, serán válidas si tienen una incidencia real en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen también un compromiso ético, necesario por tratar con procesos que permiten diversidad de orientaciones y por centrarse en un objeto, la formación, lleno de valores.

La innovación centrada en las personas consideradas individualmente no genera resultados positivos, al disipar sus esfuerzos en realidades que no siempre están preparadas o son favorables. Así, llegamos a considerar que se produce una transformación profunda si logramos cambiar la cultura personal y modificar el contexto en el que se actúa. El cambio del contexto es la garantía del cambio estable y transformador que pretendemos.

La dificultad real de abordar con éxito procesos de innovación reside en su complejidad. Claramente puede verse su carácter multidimensional si se considera que cualquier innovación se puede abordar desde diferentes enfoques paradigmáticos y modelos (sistémico, ecológico, cognitivo, dialéctico,...), aplicarse a variadas dimensio-

nes (curricular, organizativa, personal,...), implicar a varios agentes (usuarios, directivos, técnicos,..), desarrollarse a partir de varias fases (planteamiento, implementación, evaluación, adopción y diseminación) y con variadas estrategias (comunidades de prácticas, comunidades discursivas, comunidades de aprendizaje, redes profesionales, formación institucional, desarrollo colaborativo,...).

LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La urgencia de potenciar innovaciones está asumida de manera generalizada. Los cambios son exigidos como respuesta a cambios socio-culturales y económicos, pero también otros propios del contexto administrativo (Declaración de Bolonia, por ejemplo). La respuesta incluye, como mínimo, una revisión de las funciones de la universidad, la puesta en práctica de nuevos modelos y formas de organizar la enseñanza y un cambio de rol del profesor. Conlleva referencias necesarias a implicación activa de la universidad en los debates sociales, aprendizaje activo, recurrente y compartido, orientación individualizada de los estudiantes, incorporación de las nuevas tecnologías, atención a competencias, profesorado acreditado, docentes internacionales, etc.

Los cambios a introducir deben también dar respuesta a supuestos y viejos dilemas que afectan a la estructura de la universidad: orientación humboltiana-napoleónica, adaptada-reguladora del mercado, masificada-de masas, de formación-institución social; también, a problemas existentes: adecuación a demandas, armonización europea, transformación interna de programas y estructuras organizativas, etc.

En definitiva, apoyar una nueva visión que supondría, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, avanzar en: igualdad de acceso; fortalecer la participación y promoción del acceso a las mujeres; promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia a las demandas de la sociedad; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; medios educativos innovadores que potencien el pensamiento crítico y la creatividad; y protagonismo reconocido de los profesores y estudiantes.

La puesta en acción de esa visión supone reforzar los procesos de evaluación de la calidad, considerar el potencial y desafíos de la tecnología, reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior y fomentar la puesta en común de los conocimientos teórico y prácticos. Algunos informes últimos sobre la universidad o propuestas varias van en el mismo sentido.

La existencia de incertidumbres no supone desorientación. Sabemos a donde vamos, aunque reconocemos que hay cosas que no funcionan. El problema es, en todo caso, descubrir lo que mejor funciona. Las propuestas de mejora actuales son muchas respecto a la situación d ella universidad en años anteriores pero poco significativas en el conjunto de la universidad española. Se generan normalmente aisladas y a iniciativa de uno o varios profesores, escasamente se institucionalizan y son muy poco generalizables.

Encontramos variadas propuestgas en formación del profesorado (programas para profesores noveles, formación en centros, talleres de formación,...), algunas en el uso de nuevas tecnologías aplicadas (simulaciones, prácticas, teleconferencias,...), pocas en temas curriculares (tutoría, metodologías no presenciales, evaluación personalizada, prácticas dirigidas a captar estudiantes,...) y nulas en temáticas como: análisis de las necesidades de los estudiantes, el ciclo de vida profesional de los docentes, la organización académica (comisiones, coordinación de docencia, gestión de departamentos,...). La situación no excluye la existencia de propuestas creativas como las relacionadas con la creación de una webb para consultas del profesorado, fichas sobre innovaciones docentes, el libro del profesor, etc.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Interesa resaltar las cuestiones que conocemos sobre el cambio. Desgraciadamente, hemos aprendido más de porque fracasan los cambios de cómo hacer que funcionen. Algunos conocimientos convencionales sobre el cambio educativo pueden presentarse en forma de decálogo:

1. Cada contexto organizativo es una realidad particular.
2. Los centros formativos son, esencialmente, instituciones más conservadoras que otras organizaciones.
3. Una educación renovada no puede hacerse al margen de la implicación personal de los afectados.
4. Toda innovación es válida si se centra y garantiza procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.
5. La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.
6. Es preferible comenzar por pequeños cambios.
7. Los procesos de resistencia al cambio son inevitables.
8. Las instituciones más innovadoras son las que mantienen un mayor contacto con la sociedad. Necesidad de que exista un compromiso social con el proceso de mejora emprendido.
9. Importancia de que existan planes y un método de trabajo.
10. Necesidad de implantar cambios prescriptivamente si no es posible hacerlo de otra manera.

Se trata de crear una cultura favorable al cambio que mediante la reflexión, planificación y evaluación de impacto procure promover la coherencia entre propósitos internos y cambios externos.

Refuerza esta idea algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos presentadas por el Observatorio europeo de las innovaciones en Educación y Formación realizado en el año 2000:

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.

- Adquiere más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional que en matemáticas.
- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Otra concreción la podemos encontrar en variedad de informes (Informe Delors, Informes del BIBE, Conferencias Interparlamentarias Unión Europea-América latina,...) y otras aportaciones sobre prospectiva educativa que se han realizado y publicado sobre el presente y futuro de la educación universitaria y no universitaria. Hacen referencia, entre otras cuestiones, a:

- *Las instituciones formativas como comunidades de aprendizaje*. La institución universitaria ha sido y sigue siendo una concreción a nivel escolar de modelos de producción y gestión económica: el currículo fragmentado en compartimentos estancos, los horarios rígidos, la estructura vertical, los principios de autoridad, etc. son una buena prueba de ello. Las comunidades de aprendizaje son una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de educación integradora, participativa y permanente: integradora al considerar a todos los miembros de la comunidad educativa; participativa, al tratar de conjugar en el proceso de aprendizaje lo que sucede en el aula, en la calle y en el domicilio; y permanente, por estar abierta a cualquier edad.
- *Reforzamiento de la figura del profesor/a*. Las expectativas de la sociedad sobre la educación han cambiado y, con ellas, una mayor exigencia a los profesores. Pareciera que los problemas sociales (encontrar trabajo, generar ciudadanos críticos, atender y administrar la diversidad, etc.) se plantean tan sólo como problemas foramtivos, recargando sobre el profesor la pesada carga de ser la «conciencia de la sociedad», sin que por ello se cambien sus condiciones de trabajo, se mejore su formación o se potencie su valoración social.
- *Cambios de los objetivos en las instituciones formativas*. Los anteriores factores y otros, así como los relacionados con la demografía, justifican ampliamente la necesidad de replantear el sentido y funcionalidad de la universidad. Esta definición que parece esencial choca, sin embargo y a menudo, con una falta de consenso social sobre lo que se quiere y espera de estas instituciones.
- *Modificaciones curriculares*. Las nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de nuevas materias curriculares, el desarrollo de fuentes de información alternativas al libro de texto, etc. exigen de nuevos diseños curriculares que tengan en cuenta las formas de acceso al conocimiento y la globalidad de este.
- *La importancia de adquirir competencias comunicativas*. Tradicionalmente, el desarrollo de las habilidades académicas y de las habilidades prácticas se ha basa-

do en aspectos teleológicos (¿qué debemos hacer para alcanzar un determinado resultado?) y ha olvidado la importancia de los procesos comunicativos. La existencia de una sociedad de la información hace estratégico el potenciar las habilidades comunicativas y conseguir que los ciudadanos participen más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

- *Replanteamiento de la implicación de la administración educativa.* Los procesos de descentralización y de autonomía institucional exigen una revisión del papel de las autoridades y de las instituciones. Por una parte, se trata de reforzar su papel de promotor y de soporte de las innovaciones; por otra, de implicarse de una manera activa en la promoción del consenso sobre educación, potenciando la coherencia general, reforzando las visiones de futuro y evitando así la mera función reguladora del mercado que a menudo se adopta.

Más operativamente, señalamos que algunas de las condiciones más mencionadas hablan insistentemente de: sensibilidad de la dirección por el cambio, consenso entre los hombres clave, comunicación de los objetivos propuestos, formación del personal, flexibilidad de las personas involucradas, pensamiento positivo, aceptación del riesgo, fortalecimiento de los símbolos y acciones de la nueva cultura.

Muchas de las cuestiones planteadas se vinculan directamente con el desarrollo profesional del profesorado universitario y con las unidades que lo posibilitan. Por una parte, cabe entender que la actuación del profesor no puede abordarse independientemente de la organización en la que trabaja, de las funciones que realiza y de las condiciones que le acompañan. Por otra parte, el Departamento constituye el contexto idóneo para promover procesos de reflexión, formación e investigación aplicada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, claramente vinculados a la profesionalización de los docentes.

Finalmente, señalar la imposibilidad de promover investigación aplicada sobre la enseñanza universitaria sin considerar los procesos evaluativos y las necesidades formativos que se vinculan a ambos.

640

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 641-647

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA. UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

Joan Mateo
Universitat de Barcelona

EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

Tal como nos recuerda la UNESCO (2000), la educación superior ha adquirido en las últimas décadas, un papel sin precedentes en la sociedad como referente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político y sin embargo se vive la inquietante sensación que, en la actualidad, la realidad transita a mayor velocidad que la capacidad organizativa del sistema universitario para acoplarse a ella.

En la base del cambio se sitúan fenómenos complejos e interrelacionados que adoptan en este espacio de modernidad nuevos significados. Así la revolución digital, el continuo crecimiento y la rápida obsolescencia del conocimiento, la globalización y la nueva organización del trabajo, entre otros, incrementan de forma continua y acelerada la sofisticación de la sociedad y nos plantean con urgencia la necesidad de nuevos discursos para tratar de interpretar las nuevas realidades.

En este nuevo marco, las universidades se muestran desorientadas no se escucha realmente su voz y son fuertemente cuestionadas siendo objeto de innumerables críticas. La fractura entre formación y mercado laboral, investigación y sistema productivo y el vertiginoso crecimiento de sus costes han colocado al sistema universitario en el ojo del huracán.

Por otro lado, la desvinculación entre la enseñanza superior y el resto de las enseñanzas es también motivo de duras críticas. La educación superior, lo quiera o no, forma parte de un sistema integrado, que comienza en la infancia y continua a lo largo de toda la vida y la contribución de la educación superior al desarrollo de todo el sistema educativo debe constituir una prioridad en los modelos sociales más avanzados.

UN NUEVO PARADIGMA ORGANIZATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La creciente complejidad del nuevo escenario social y la propia sofisticación interna de las universidades (crecimiento estructural, masificación, diversificación de su misión, fragmentación disciplinar, corporativismo, etc.) provocan la necesidad de explorar nuevas fórmulas de gestión que faciliten su desarrollo y garanticen niveles sostenidos y sostenibles de calidad.

La gestión de la calidad de las universidades pasa inevitablemente por el desarrollo de su autonomía institucional e implica necesariamente potenciar los procesos de autorregulación (Neave y Van Vaught, 1991).

Es en este contexto donde aparece la necesidad de iniciar un cambio de paradigma organizativo en las universidades y a proceder a implantar la evaluación institucional como fórmula de autorregulación y de rendición de cuentas. La información evaluativa es determinante en la retroalimentación de los procesos de gestión de la calidad, de reflexión, de desarrollo institucional y de generación de nuevos valores.

En la base del nuevo paradigma subyacen los cuatro principios que exponemos a continuación (Hutmacher, 1999):

- ***La primacía de las finalidades***. Que exige que las decisiones y la acción, se orienten conforme a la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos en todos los niveles del sistema, desde el aula hasta los niveles político-estratégicos.
- ***El principio de la imputabilidad***. Según el cual los agentes de todos los niveles del sistema deben responder sistemáticamente del grado de logro de los objetivos.
- ***El principio de subsidariedad***. Que plantea que las decisiones se han de tomar en el mismo nivel donde se produce su implantación, y únicamente se delegan a un nivel superior de responsabilidad, si no es posible alcanzar los objetivos de otra manera.
- ***El principio de auto-organización y de desarrollo continuo.*** Que establece que los sistemas y sus componentes nunca están absolutamente fijados, sino que están en continua transformación, bien sea por la propia retroalimentación o bien forzados por el entorno.

UNA NUEVO CONCEPTO DE CALIDAD

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, conviene reconceptualizar el término calidad ampliando decididamente su domino, así se señala (2000, pp. 30-31) que «la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional, que ha de incluir todas las funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación y becas, personal, estudiantes, infraestructuras y entorno académico, siendo necesario prestar una atención especial al fomento del conocimiento mediante la investigación».

Las instituciones de educación superior se han de comprometer a pasar por evaluaciones internas y externas transparentes, llevadas a término de forma abierta por espe-

602

cialistas independientes. No obstante hay que tener siempre en cuenta los contextos institucionales, nacionales y regionales específicos para tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad.

UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Todos estos cambios implican también un nuevo enfoque para la evaluación, que afectará a su naturaleza y a su papel en el proceso de construcción y desarrollo de la calidad.

En primer lugar implica una extensión importante de los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario. Por otro lado, esta extensión se acompaña de un cambio de orientación que ya no se dirigirá tanto hacia la sanción, la clasificación o a la selección como hacia la búsqueda, análisis y uso intensivo y extensivo de la información evaluativa en los procesos de gestión de la mejora continua de la Universidad.

A su vez las nuevas exigencias de calidad precisan previamente que esta sea definida y para ello deberá ser debatida, concretada y operativizada en la antesala de la planificación estratégica. El plan estratégico constituirá el espacio fundamental de encuentro de los diferentes «inputs» que lo deberán alimentar para que su ejecución sea viable y facilite la progresión hacia una calidad participada, asumida y sostenible.

La información evaluativa constituirá la aportación clave y nuclear para entender la realidad educativa, y el plan estratégico facilitará el uso intensivo y extensivo del conocimiento evaluativo generado a lo largo del proceso evaluador y servirá para vehicular eficaz y eficientemente los procesos de mejora.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. UN ENFOQUE COMPRENSIVO, UNA NUEVA REFERENCIA Y UN MODELO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

La evaluación institucional constituye una nueva propuesta estructural que pretende el desarrollo de la institución a partir de la integración conjunta de la evaluación, la innovación y la mejora continuada.

Según la AQSUC (2000, p. 7-8), la evaluación institucional es «un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continuada como garantía de la calidad y desarrollo de la institución. Es por tanto una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos de la institución, analizando simultáneamente los medios y los resultados. Es un proceso relativo y multidimensional caracterizado por su gran flexibilidad y adaptabilidad al contexto e institución que se evalúa».

Los procesos de evaluación institucional han de contribuir a garantizar:

— La calidad de un sistema de masas que adoptará dos perspectivas: a) la igualdad en el tratamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades y la equivalencia en la calidad de los programas. b) Estimular la propia identidad de cada universidad aplicando una financiación selectiva.

603

— La eficacia y la eficiencia en la aplicación de las inversiones en la educación superior.
— El cumplimiento de los estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y la competitividad internacional.
— Satisfacer las demandas de formación de la sociedad.
— Que las universidades cumplan su misión, que formulado en otros términos supone el crear una cultura de responsabilidad hacia la sociedad.
— Crear una cultura interna y externa de calidad.

EL MODELO EVALUATIVO INSTITUCIONAL

El modelo de evaluación institucional tiene como núcleo fundamental la evaluación interna o proceso de autoevaluación. Las fases externa y el uso de indicadores se consideran complementarios.

La fase de evaluación interna se inicia con la recogida y sistematización de la información de la unidad de análisis. El autoestudio es elaborado por el Comité Interno nombrado al efecto por la Institución, el cual integrará la información obtenida con nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generales durante el propio proceso de evaluación interna. El autoestudio debe reunir las siguientes propiedades:

— Apoyarse sobre evidencias de calidad.
— Ser fruto de un proceso de participación.
— Tener un consenso amplio de la comunidad correspondiente a la unidad evaluada.
— Proponer acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles detectados.

La fase de evaluación externa se inicia con el estudio y análisis del autoestudio. El Comité Externo propuesto por el Consejo de Universidades o la correspondiente agencia o unidad autonómica, realizará una visita, durante la que recogerá nuevas observaciones, opiniones o valoraciones y emitirá con todo el material su informe externo.

La síntesis de las dos fases dará lugar el Informe de Evaluación Final que deberá tener la difusión pertinente y servirá de guía básica en todos los procesos de innovación y de cambio de la Institución.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

El proceso evaluativo ha de permitir:

— Establecer el nexo crítico y razonado entre la práctica existente y un nivel de calidad determinado.
— Fundamentar los criterios de calidad perseguida.
— Formular la conexión entre la nueva práctica y los objetivos de calidad previstos para la Institución.

604

En correcto proceso de desarrollo institucional ha de reunir las siguientes características:

— Ha de ser coherente con la evaluación realizada.
— Fundamentado en la pertinencia y en la calidad de las evidencias aportadas.
— Contextualizado al momento y situación de la unidad evaluada.
— Realista.
— Viable-factible para producir los efectos deseados a corto y medio plazo.
— Priorizado y consensuado entre el mayor número de personas posibles.
— Creativo para aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas.
— Sistematizado en su diseño.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA INNOVACIÓN

Es absolutamente ingenuo el pensar que las mejoras se derivan directamente del proceso evaluativo. Para que se produzcan es necesario activar y considerar dos elementos:

— El contexto institucional.
— Los agentes de decisión.

El contexto institucional es el ámbito mediador de toda innovación o mejora, pero para que este se active deberá previamente haber diseñado su modelo de calidad, su plan estratégico y su plan de acción.

En otro orden de cosas es totalmente necesario que los órganos institucionales de decisión se impliquen en los procesos de innovación y cambio, y es del todo improcedente el crear canales paralelos de gestión de los mismos, recurrir a ellos es condenar cualquier innovación a una vida efímera.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO COMO ÁMBITO PREFERENTE DE ACCIÓN INSTITUCIONAL

Existe la convicción que detrás de cualquier mejora substantiva de la calidad de la institución universitaria subyace la mejora de la actividad del profesorado. Por todo ello establecer la conexión racional entre el desarrollo de la institución y el desarrollo profesional del profesorado constituye un paso previo determinante. A su vez el desarrollo del profesor se retroalimenta de su proceso evaluativo.

La calidad educativa de una institución depende en gran medida de la calidad de la docencia y para que esta esté relacionado con la calidad del profesorado, será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y necesidades individuales e institucionales.

Sólo desde la evaluación institucional es posible parametrizar los referentes que nos ayudarán a valorar la calidad del profesorado.

ACCIONES BÁSICAS PARA PROMOVER EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Basados en los principios expresados en el apartado anterior, podemos sintetizar en los siguientes las fases fundamentales a seguir en un proceso de evaluación del profesorado (Stronge, 1997):

— Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos.
— Enfatización de la comunicación sistemática.
— Creación de un clima favorecedor de la evaluación.
— Garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo.
— Uso de mútiples fuentes de datos.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollo profesional constituye un concepto amplio que engloba y dota de nuevos significados a otros preexistentes (formación del profesorado, promoción, aplicación de recursos docentes, etc.), y constituye una de las consecuencias lógicas de la evaluación.

Siguiendo los principios desarrollados por el National Staff Development Council (1995, a, b y c), pasamos a exponer dos de sus ideas básicas:

Por desarrollo profesional se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución y no únicamente al profesorado, aún es más a toda la comunidad educativa, lo cual compromete a todas las personas que tengan algún tipo directo o indirecto de impacto en la docencia, como también sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican.

Estamos frente a un modelo que entiende que el desarrollo profesional es un compromiso global de la institución y que todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional de las actuaciones en la institución son objeto de atención en las acciones de desarrollo profesional.

La segunda aportación es que no deberemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a los procesos de formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes.

La evaluación institucional y la del profesorado substantivan respectiva e interactivamente los procesos de desarrollo de la institución y de desarrollo profesional de sus docentes. Son actividades que deben contemplarse interrelacionadas y mutuamente comprometidas. A su vez dotan de significado acciones puntuales como puedan ser los procesos de mejora de la institución o de formación del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

AQSUC (2000). **Quaderns d'autoformació: Comité intern.** Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Hutmacher, W. (1999). «L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències eurepees» en **Avaluació i Educació,** pp. 15-34. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.

Mateo, J. (2000). **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.** Barcelona. Horsori.

Mateo, J. et al. (1999). «Institutional evaluation in Europe, a case study: The University of Barcelona», en **Concepts and applications of systemics, cybernetics and informàtics. World multiconference. Vol. VIII, Section dedicated to Higher Education Evaluation,** pp. 416-426.

National Staff Development Council:

— 1995 a. in cooperation with the National Associaton of Elementary School Principals. **Standars for staff development (Elementary school ed.).** Oxford, Oh. Author.

— 1995 b. in cooperation with the National Association of Secondary School Principals. **Standars for staff development (High school ed.).** Oxford, Oh. Author.

— 1995 c. **Standars for staff development (middle school ed.).** Oxford, Oh. Author.

Neave, G. y Van Vaught, F.A. (1991). **Prometeus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe.** Oxford. Pergamon Press.

Stronge, J.H. (1997). **Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice.** Thousands Oaks, Cla. Corwin Press, Inc.

UNESCO (2000). **L'educació superior en el segle XXI. Conferèncua mundial sobre l'educació superior. UNESCO, Paris, Octubre de 1998.** Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, Unesco i Càtedra Unesco de gestió de l'ensenyament superior.

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 649-658

EVALUACIÓN, FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL TRIÁNGULO ESTRATÉGICO DE LA CALIDAD

Mercedes González Sanmamed
Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La peculiaridad organizativa y funcional de las universidades ha llevado a diversos autores a definirlas como organizaciones escasamente cohesionadas e incluso como anarquías organizadas (De Miguel, 1989, 1995a, 1995b; Escudero, 1989, 1993). Efectivamente, estamos ante una institución en la que coexisten objetivos, preocupaciones, expectativas e intereses contradictorios; en la que intervienen multiplicidad de actores con motivaciones diferentes, y en la que se desarrollan funciones diversas que hacen especialmente complejo y multidimensional el estudio y análisis de la naturaleza de la universidad y, más aún, la definición de la calidad en el marco de la enseñanza superior.

A pesar de las dificultades reseñadas y teniendo en cuenta el concepto polivalente de calidad que debemos manejar al referirnos a las instituciones universitarias, nos proponemos argumentar la necesidad de combinar e integrar tres procesos —*evaluación, formación e innovación*— que en algunas de nuestras universidades todavía no hemos abordado o lo hemos hecho de forma independiente o con relaciones débiles y vulnerables.

En estos últimos años se han hecho importantes esfuerzos —a nivel institucional, económico, de investigación y teorización— en torno al significado, propósitos, modelos, mecanismos y estrategias de la evaluación de la enseñanza universitaria. También ha aumentado cuantitativa y cualitativamente la preocupación por la formación del profesorado de la universidad, que se ha materializado tanto en planes específicos de apoyo a la docencia universitaria como en la oferta de cursos, talleres, conferencias, etc., dirigidas a la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes univer-

sitarios. Respecto a la innovación en la universidad hay que reconocer que se le ha prestado menos atención y sólo recientemente se han diseñado acciones dirigidas a fomentar su desarrollo en el ámbito universitario.

A través de las experiencias, estudios e investigaciones en las que han participado los tres ponentes invitados en este simposium, vamos a reseñar y valorar algunas de las iniciativas que se están desarrollando sobre la evaluación, la formación y la innovación en nuestras universidades, sobre todo aquéllas en las que se interrelacionen estos procesos o, al menos, se establezcan vínculos tanto a nivel de diseño (al formular los objetivos que se persiguen, concretar los mecanismos y procesos que se van articular y prever la utilidad de los resultados) como en el desarrollo específico de cada programa y en la operativización de sus efectos.

2. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN ORIENTADAS A LA MEJORA

La evaluación nos permite obtener información sobre los fenómenos, procesos y agentes que estamos estudiando. Pero la cuestión fundamental reside en ¿qué vamos hacer con esos datos?, ¿cómo y para qué vamos a utilizar la información que hemos obtenido?, ¿sólo nos importa describir o, en el mejor de los casos, comprender lo que estamos estudiando?, ¿es posible y deseable propiciar algún tipo de intervención a partir del conocimiento que hemos obtenido?... Éstas son sólo algunas de las reflexiones básicas que aparecen en cualquier manual sobre evaluación. Sin embargo, ¿qué sucede cuando nos planteamos la evaluación de la enseñanza universitaria?, o de manera más directa —como seguramente hemos escuchado más de una vez en las reuniones de los diversos órganos colegiados de la universidad—: ¿para que sirve la evaluación de la docencia universitaria y, en particular, la evaluación del profesorado universitario?

2.1. Evaluación y formación integradas

Esta es la situación en algunas de nuestras universidades: distintas instituciones, distintos agentes y distintos programas se ocupan, de forma independiente y a veces inconexa, de la evaluación y de la formación del profesorado. Las razones de esta separación son fundamentalmente históricas o de tradición: se trata de iniciativas que se han puesto en marcha en diferentes momentos y que responden a estrategias y exigencias político-administrativas particulares. Pero aún así, y a pesar de que el peso de la rutina suele ser difícil de vencer, sólo en la medida en que se establezcan puentes entre ambos procesos —tanto en su diseño y desarrollo como, sobre todo, en el impacto de sus resultados— resultarán útiles, creíbles y defendibles ante la comunidad universitaria.

El uso de los datos de la evaluación comporta decisiones de carácter ético, político, administrativo, profesional,... De ahí que exceda las competencias de los equipos que se encargan del proceso evaluador y recaiga en otros órganos de la institución. Entendemos que «quienes ostentan los cargos de responsabilidad en las instituciones están obligados a usar la información generada a partir de un proceso de evaluación institu-

cional para promover cambios, a fin de que la comunidad universitaria pueda percibir con claridad una relación entre evaluación y mejora» (De Miguel, 1995a, p. 64).

En diversos trabajos sobre la evaluación de la enseñanza universitaria —tanto de carácter teórico como de revisión de experiencias dentro y fuera de nuestro contexto— se repite una idea que representa a la vez una preocupación y una exigencia: la información obtenida a través de la evaluación debe suscitar la creación de mecanismos de formación y asesoramiento al profesorado para ayudarle a superar las dificultades y deficiencias detectadas (Escudero, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993).

2.2. Evaluación y formación integradas

Lo que verdaderamente interesa tanto a la institución como a los usuarios es que se subsanen las deficiencias detectadas a través de la evaluación. Por lo tanto, si queremos rentabilizar el esfuerzo que supone la evaluación tendremos que diseñar y desarrollar aquellas actuaciones que permitan avanzar hacia la mejora de los procesos de enseñanza universitaria. En el caso concreto de la evaluación del docente universitario, las carencias, necesidades y problemas que se detectan a lo largo del proceso evaluador exigen una respuesta concreta y decisiva de la institución dirigida a favorecer la formación y desarrollo profesional de sus docentes. Diremos incluso que el profesorado universitario «tiene derecho» a recibir apoyo y a que se atiendan las deficiencias y problemáticas que padece. Estamos de acuerdo con la afirmación publicada hace más de una década de que «la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado universitario implica la voluntad institucional de poner los medios pertinentes para que puedan emprenderse las acciones formativas necesarias para la mejora de la función evaluada. La simple burocratización de la evaluación lleva implícita no sólo la negación de su objetivo, sino también, la ineficacia de la misma» (Benedito et al., 1989).

Como hemos señalado anteriormente, tenemos constancia de que la mayoría de las universidades se están preocupando por la formación de sus profesores y en consecuencia disponen de una oferta formativa más o menos amplia y diversificada: ¿Cuáles son las bases de ese diseño de formación?, ¿desde qué criterios se adoptan unas u otras actividades?, ¿de qué manera se tienen en cuenta los destinatarios de esta formación?, ¿se realiza una detección de necesidades específica y/o se tienen en cuenta los resultados del proceso evaluador de la institución universitaria?...

Plantear la evaluación y la formación de los docentes universitarios como procesos independientes y ajenos, repercute negativamente en la credibilidad y legitimidad de ambas, tanto hacia el exterior (en la imagen que se ofrece de la institución) como hacia el interior (en las valoraciones, actitudes y compromisos de los implicados, tanto estudiantes como profesores y gestores). La vinculación entre evaluación y formación implica la consideración de ambos procesos como mecanismos de desarrollo organizativo y de desarrollo profesional docente. Entendemos que la universidad debe comprometerse en el desarrollo de programas que posibiliten la mejora individual y colectiva de su personal docente. Por lo tanto, resulta imprescindible pensar en unas políticas de formación del profesorado universitario de carácter descentralizado, flexi-

bles y abiertas desde las que se pueda responder a las demandas de colectivos específicos y diseñar ofertas de interés general sobre los diversos componentes de la didáctica universitaria (planificación, diseño de materiales en diversos formatos, evaluación de los aprendizajes, motivación del alumnado...). En cualquier caso, habrá que asumir la idea, ya clásica, de que los programas de formación deben atender tanto a las necesidades-demandas personales como a las derivadas del sistema y la institución, sobre todo cuando —como ahora— están sufriendo profundos cambios en sus estructuras, en sus formas de organización y gobierno, y en sus modos de funcionamiento (Brew, 1995; Davis, 1998; Imbernón, 2000; Zabalza, 2000a).

También el profesor individualmente puede y debe tomar iniciativas encaminadas a su mejora docente. Efectivamente, los resultados de las encuestas en las que se refleja la valoración de los estudiantes sobre la docencia recibida puede motivar hacia la indagación sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus aspectos metodológicos, curriculares y/o organizativos; en lo que constituiría el inicio de un proceso de innovación, o mejor diríamos de formación-innovación.

3. EVALUACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO INSTITUCIONAL

Los enfoques de autorrevisión institucional derivan de modelos orientados al cambio desde los que se exige una visión holística respetuosa con el contexto socio-cultural de referencia. El propósito de la evaluación será determinar las áreas deficitarias y las actuaciones prioritarias que se deben acometer para la innovación y la mejora institucional. Para ello es preciso dinamizar los respectivos componentes estructurales y funcionales de la institución y conseguir que tales iniciativas perduren y se consoliden, integrándose en la cultura de la propia organización. Frente a este carácter formativo de la evaluación institucional ligada al cambio, se presentan los enfoques institucionales de rendición de cuentas, cuyos propósitos se asocian a decisiones sobre la planificación y distribución de recursos y la acreditación. En cualquier caso, se pueden combinar ambos enfoques y proponer evaluaciones en las que además de los procesos de autorrevisión se incorporen análisis con finalidad sumativa.

Podría identificarse el Departamento como la unidad organizativa en la que apoyar el desarrollo profesional de su profesorado y desde aquí avanzar hacia el desarrollo organizativo y curricular en atención a las funciones que le son propias. Efectivamente, la revisión departamental puede resultar una vía prometedora para la evaluación formativa: a partir de la detección de sus dificultades estructurales, organizativas, funcionales..., así como de las necesidades —de carácter metodológico, curricular, epistemológico...— de los docentes, se dispondrá de la información necesaria y del compromiso imprescindible para pensar y diseñar innovaciones orientadas a la mejora. Como señalaba Fullan (1994), las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas. Un análisis del papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia puede encontrarse en el artículo de Zabalza (2000b). A esta temática se dedicó también una de las mesas de trabajo desarrolladas en el I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria (Gairín y Ferreres, 2000).

611

Estamos de acuerdo en que el desarrollo profesional del profesorado universitario no puede abordarse independientemente de la organización en la que trabaja ni de las funciones que realiza: «El desarrollo del profesorado universitario debe ser más que el desarrollo de la enseñanza, más que el desarrollo personal, evidentemente mucho más de lo que puede conseguir cualquier tratamiento parcial de la lista total de funciones del profesorado. Debe considerarse en el sentido más holístico posible y debe estar relacionado con el desarrollo de la organización y con los temas generales con los que se enfrentan las instituciones» (Good y Wilburn, 1989, pp. 1958-1959).

Parece pues, que la calidad de la enseñanza no depende sólo de la actuación individual del profesorado, sino que se precisan unas «condiciones de contexto» tanto de carácter formal y administrativo —que en muchos casos serían imprescindibles— como de tipo cultural, que posibiliten, promuevan y alienten espacios y tiempos para repensar en profundidad las metas, los procesos y los resultados que se van alcanzado —no sólo a nivel retórico sino desde una mirada atenta a la realidad cotidiana, con sus paradojas y contradicciones—. Podría resultar ilustradora la siguiente propuesta: «Un programa de desarrollo profesional puede incluir componentes de desarrollo didáctico (diagnóstico de habilidades, formación en métodos de enseñanza nuevos y tradicionales, desarrollo curricular), desarrollo personal (planificación de carrera, orientación, entrenamiento de habilidades interpersonales) y desarrollo organizativo (desarrollo administrativo, resolución de problemas, toma de decisiones)» (Main, 1989, p. 1978). ¿Estaríamos entonces abriendo camino a la innovación, y construyendo nuevas perspectivas respecto a la evaluación y la formación en la enseñanza universitaria?

4. FORMACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Es de todos conocido y sobradamente denunciado que en el sistema de acceso a la enseñanza en la universidad ni se exige una formación específica para ser profesor ni se valora especialmente en caso de poseerla. De ahí que el docente universitario se vea obligado a asumir sus responsabilidades docentes sin el apoyo ni los recursos que le proporcionaría haber participado en una actividad formativa sobre metodología de enseñanza en la universidad, los procesos de evaluación, la planificación...

Santos Guerra (1993, 2000) y Fernández Pérez (1992) han expuesto y comentado en diversos trabajos ciertas paradojas y patologías de la enseñanza universitaria, explicitando alguno de los mitos sobre los que se asienta y desvelando ciertos vicios y rutinas que la caracterizan. No vamos a repetirlos aquí, pero podemos pensar que como cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje participa de los problemas y dificultades que se derivan de que alguien en un contexto determinado enseñe unos contenidos y alguien los aprenda. Pero además de estas características comunes, la enseñanza universitaria presenta unos rasgos particulares que podríamos articular desde la consideración de, al menos, cuatro ejes: la universidad como escenario específico y especializado de formación; el análisis de los contenidos, metodologías y recursos que configuran dicha práctica formativa; la reflexión en torno a la problemática del profe-

sorado universitario, su identidad, sus funciones y sus procesos de desarrollo profesional y la caracterización de los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje (Zabalza, 1993). Las innovaciones pueden propiciarse o frenarse desde cada uno de estos ámbitos o en las relaciones que pueden establecerse entre ellos. De ahí lo difícil que puede resultar arbitrar proyectos de innovación globales, con coherencia interna y perspectivas de continuidad.

Efectivamente, las universidades no son instituciones que podamos tildar de innovadoras: prefieren mantenerse en la tradición y sólo reaccionan ante la presión del medio científico, cultural económico y social. De Miguel (1995a) analiza los factores que inciden en la adopción de procesos de innovación en la universidad tanto los derivados de las políticas universitarias como los que podríamos denominar factores internos de la propia institución. De entre todos los condicionantes que pueden incidir en la innovación, suelen identificarse como decisivos los referidos a la cultura de la organización y a los agentes que van a intervenir. Serán las personas que trabajan, aprenden y se relacionan en la institución, en sus diversos puestos de responsabilidad, quienes finalmente habrán de crear los marcos apropiados, establecer los recursos y mecanismos necesarios, y disponer de la planificación y los apoyos precisos para generar, acompañar y dar continuidad a ese proceso de transformación cultural consustancial a cualquier innovación.

Hemos de tener en cuenta que el concepto de innovación y su ubicación en el ámbito universitario resulta ambiguo y difuso: es necesario abordar una concreción y delimitación de lo que entendemos por innovación en nuestro contexto particular para establecer las bases sobre las que se va dar cobertura a tales iniciativas. Respecto al diseño y proceso de innovación conviene decidir si se van a proponer esquemas más o menos estables y rígidos o en atención a las particularidades de cada sección, unidad o servicio se permitirán propuestas más abiertas. También habrá que dedicar una reflexión a los productos que se esperan de la innovación y como implantarlos y darles proyección.

Si se asume la innovación como un objetivo prioritario de la institución se deben arbitrar todos aquellos mecanismos y condiciones que contribuyan a diseminar e impulsar tales iniciativas. Los procesos de innovación no pueden depender sólo del interés, del esfuerzo y el voluntarismo del profesorado. La innovación comporta cambios a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Es necesario establecer los cauces desde los que se van a cubrir las necesidades y exigencias que comporta un proyecto de innovación para cada uno de los aspectos citados, teniendo en cuenta, además, que la innovación no puede plantearse al margen de la vida del centro y del aula: se trata de un proceso dinámico que va afectar tanto a la enseñanza y el curriculum como a la organización y funcionamiento de las instituciones.

Nos preguntamos si sería útil, e incluso necesario, diseñar propuestas formativas dirigidas a fomentar, apoyar y dinamizar la cultura de la innovación en la universidad: ¿Sería la formación un antídoto eficaz contra las resistencias y dificultades que sufren los procesos de innovación? La perspectiva de orientar la formación desde y hacia la innovación puede suponer un cambio en los planteamientos formativos que sin duda repercutirá favorablemente en el desarrollo profesional docente y contri-

buirá al desarrollo curricular y organizativo de la institución. Las ofertas formativas actuales se caracterizan por ser fragmentarias y aisladas del contexto inmediato: en algunos casos se trata de un planteamiento superficial, periférico y de escasa implicación institucional. La formación tiene un carácter voluntario y será cada docente de forma individual el que decide formarse. No existe ninguna reglamentación legal que explicite la obligatoriedad ni las coordenadas en las que se debe inscribir. La apuesta por la innovación implica necesariamente la creación de estructuras de apoyo entre las que ocuparía un lugar destacado las iniciativas de formación que contribuirían a minimizar los problemas que pueden aparecer en las distintas fases de la innovación: iniciación-implementación-difusión y adopción. Nos parece que «la formación debe actuar sobre las personas y los contextos (procesos de comunicación, estructurales, políticos, de relaciones de poder, de toma de decisiones, de autonomía compartida...) para pensar innovaciones de ámbito institucional» (Imbernón, 2000, p. 42).

Se trataría entonces de avanzar hacia modelos de formación de carácter colaborativo a través de los que se propiciara el diálogo profesional, la observación entre compañeros, la elaboración de materiales curriculares o la investigación-acción, desde los que se podrían articular proyectos de innovación vinculados a la indagación sobre la docencia y/o en torno a las condiciones organizativas e institucionales en las que ésta se desarrolla.

5. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Seguramente estaremos todos de acuerdo en las siguientes reflexiones e indagaciones con las que queremos abrir el debate y repensar nuestras posiciones teóricas y empíricas y analizar nuestras prácticas en torno a los procesos de evaluación, formación e innovación en la enseñanza universitaria:

- Todo plan de evaluación-formación-innovación debe tener carácter comprensivo y continuidad temporal.
- Necesitamos más recursos humanos y materiales para ampliar nuestra experiencia y nuestro conocimiento en los procesos de evaluación-formación e innovación que desarrollamos en nuestras universidades.
- El impulso institucional y el apoyo desde los diversos órganos e instituciones universitarias es determinante no sólo de la recepción y el desarrollo de las propuestas, sino también del éxito que se va alcanzar.
- Lo importante sería que tales procesos de evaluación-formación-innovación dejaran de tener carácter extraordinario y se instalaran en la cultura profesional e institucional universitaria.

Llevamos ya cierto tiempo reflexionando sobre lo qué hacemos y cómo lo estamos haciendo, experimentando programas e iniciativas dirigidas a conocer y/o mejorar los procesos y funciones que caracterizan a nuestras universidades. Está claro que este proceso de autorrevisión y autoanálisis es ya imparable. Una vez más,

este Congreso nos ha brindado la oportunidad de reunirnos, comparar y contrastar nuestros presupuestos, compartir nuestros éxitos y diseccionar algunas de nuestras pequeñas y grandes adversidades —quizás incluso fracasos— en el ámbito de la enseñanza universitaria. Ofrecemos seguidamente, a modo de preguntas, algunas de las preocupaciones e intereses que ponen en evidencia que estamos ante un territorio complejo, difícil y en ciertas zonas oscuro, de reciente exploración y con un futuro cautivador:

- ¿Qué hemos aprendido a partir de los estudios realizados y de nuestra propia experiencia sobre la evaluación de la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podríamos vincular evaluación y formación para legitimar y enriquecer ambos procesos?
- ¿Qué implicaciones o consecuencias supondría en el contexto general de la universidad española —y particular de nuestras universidades— relacionar evaluación y formación?
- ¿De qué manera podemos generar procesos de innovación en la universidad a partir de la evaluación institucional?
- ¿Bajo qué requisitos y condiciones se pueden propiciar y sostener procesos de innovación en la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podría fomentarse desde la formación una cultura de la innovación en la universidad?

BIBLIOGRAFÍA

Benedito, V. (1993). «Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Las Palmas de Gran Canaria, pp. 231-262.

Benedito, V. et al. (1989). «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 290, pp. 279-291.

Benedito, V. et al. (1991). *La formación del profesorado universitario.* Informe de la Subdirección General de Formación del Profesorado y Dirección General de Universidades. Madrid, MEC.

Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Cruz Tomé, M.A. De La (2000). «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.

Davis, J.L. (1998). «The shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century». *Higher Educational in Europe*, 23 (3), pp. 307-316.

De Miguel, M. (1989). «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 21-56.

De Miguel, M. (1995a). «Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias». *Revista de Educación*, 308, pp. 63-80.

De Miguel, M. (1995b). «Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior». *Revista de Educación*, 306, pp. 427-453.

De Miguel, M. (2000). «Los objetivos formativos de la enseñanza universitaria». Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.

Dunkin, M.J. y Barnes, J. (1986). «Research on teaching in Higher Education». En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, MacMillan Publishing Company.

Escudero, T. (1989). «Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 93-112.

Escudero, T. (1993). «Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-62.

Fernández Pérez, M. (1992). «Patología didáctica de la enseñanza universitaria». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, pp. 49-62.

Fullan, M. (1994). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.

Gairin, J. y Ferreres, V. (2000). El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos en la mejora de la calidad de la universidad. Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.

Gellert, C. (Ed.) (1999). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (1997). «El profesorado universitario: reflexiones en torno a su formación y desarrollo profesional». *Adaxe*, 13, pp. 85-101.

Good, H.M. y Wilburn, M. (1989). «Educación superior: desarrollo del profesorado universitario». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1955-1959.

Imbernon, F. (2000). «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.

Main, A.N. (1989). «Educación superior: formación del profesorado universitario para la enseñanza». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1978-1982.

Mateo, J. (1989). «La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión». En *Consideraciones metodológicas sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Servei de Formació Permanent de la Univesidad de Valencia.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, ICE-Horsori.

Rodríguez Espinar, S. (1991). «Evaluación e innovación universitaria ¿por qué y para qué?». En AA.VV.: *La pedagogía universitaria: un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona, Horsori, pp. 17-26.

Rodríguez Espinar, S. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 113-136.

616

Santos Guerra, M.A. (1993). «Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria,* Las Palmas de Gran Canaria, pp. 263-292.

Santos Guerra, M.A. (2000). «La organización de la enseñanza en la universidad». Ponencia presentada al *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.

Tejedor, F.J. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria,* Las Palmas de Gran Canaria, pp. 87-112.

Zabalza, M.A. (1993). «Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria». *Revista Portuguesa de Educaçao,* 6 (1), pp. 25-52.

Zabalza, M.A. (2000a). «Formación del docente universitario». En SANTOS REGO, M.A.. (Ed.): *A Educación en perspectiva. Homenaje al profesor Lisardo Doval.* Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M.A. (2000b). «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38, pp. 47-66.

617

Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 659-662

FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela

Aunque no estamos ante un tema nuevo *(La formación del profesorado universitario)* no cabe duda que sí estamos ante una lectura nueva de ese compromiso. Durante los últimos años han sido muchas las universidades (incluidas algunas españolas, aunque no todas) que han tratado de romper el viejo prejuicio de que los profesores y profesoras de universidad no necesitan formación y, si la necesitan, se la procurarán por su propia cuenta.

Los diversos *Informes sobre la Universidad* que han ido apareciendo en los últimos años (incluido el Informe Bricall) hacen especial hincapié en que resulta poco viable un proyecto de renovación de la universidad o de mejora de la calidad de sus prestaciones que no pase por una decidida política de formación del profesorado. Formación entendida en todos los ámbitos de actuación del personal universitario (docencia, investigación y gestión) pero especialmente en el de la docencia que es el que ha permanecido en una posición más «invisible» hasta la actualidad.

Los cambios notables en las tomas de postura que se están produciendo con respecto a este tema tienen un doble marco de referencia que les da sentido:

a) cambios en el escenario institucional de la Educación Superior

Son muchas las cosas que han cambiado en la Educación Superior durante estos últimos años que han repercutido de forma sustantiva en como las universidades organizan sus recursos y actualizan sus propuestas formativas. Mención especial merecen, en ese sentido, desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la reducción de fondos; desde la generalización de una nueva y presionante cultura de la calidad hasta la incorporación de nuevos estudios y nuevas orientaciones en la formación de los estudiantes (fundamentalmente el paso de una orientación centrada en la enseñanza a una

orientación basada en el aprendizaje[1]). Y todo ello sin dejar de mencionar el importante impacto ocasionado con la incorporación masiva del mundo de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia.

b) cambios en el propio papel a ejercer por el profesorado.

Aunque en las percepciones de algunos profesores (e incluso en su actuación), el papel del profesor/a universitario siga siendo el mismo de siempre, no cabe duda que estamos ante una fuerte transformación tanto de las características en sí del profesorado (con una presencia amplia de profesorado asociado y a tiempo parcial) como de las demandas que se hacen a los profesores. Demandas que se dirigen no solamente a los ámbitos de la docencia y la investigación sino también a los de la gestión y, últimamente, incluso al mundo de los «business» y al de las relaciones interinstitucionales (para desarrollar las prácticas en empresas, convenios de cooperación, programas de inducción en el empleo, etc.).

A partir de estos cambios, que analizaré más detenidamente en la sesión de trabajo, se nos plantean cuestiones relevantes (más bien conjuntos de cuestiones agrupadas en diversos ámbitos de actuación) en el diseño y desarrollo de políticas de formación del profesorado que sean acordes a dichos cambios.

Quisiera analizar estos retos en términos de **dilemas**[2]: los dilemas que debe afrontar en la actualidad la formación del profesorado universitario, sobre todo en lo que se refiere en su formación para el ejercicio de la docencia. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado universitario debe afrontar cuando menos los siguientes dilemas:

a) Cuestiones relativas al propio sentido y relevancia de la formación: ¿formación por qué?

No es pequeño reto éste de justificar el sentido y valor de la formación. Existen muchos prejuicios con relación a esta cuestión. Existe, sobre todo, una tradición y una cultura institucional en las que se han ido consolidando ideas que cuestionan la importancia de la docencia (su existencia como factor significativo en la formación de los estudiantes), su articulación técnica (no existe una ciencia de la enseñanza, se dice, la enseñanza es un arte que se aprende a medida que se lleva

1 Tan importante resulta este cambio de perspectiva que la Revista oficial de la UNESCO para la Enseñanza Superior le acaba de dedicar un número monográfico para analizar las diversas consecuencias que esta nueva orientación proyecta sobre el sentido y la función formadora de la Universidad. Véase *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, nº 3, 1998.

2 Me parece adecuada la idea de **dilema** porque estamos, sin duda, ante cuestiones que no tienen una solución lineal y única. No caben recetas universales para intentar resolver el objetivo de la formación del profesorado. Y así, las diversas opciones por las que se puede optar en ese proceso, traen siempre consigo cierta incertidumbre y efectos colaterales. Se trata pues de dilemas que deben ser resueltos buscando el equilibrio entre las alternativas disponibles y/o aquel tipo de propuesta que se acomode mejor a las características de cada institución.

619

a cabo) o su identidad como conjunto de competencias específicas que el profesorado universitario está llamado a poseer (no es la docencia sino la investigación la que dota de calidad a los docentes, tanto mejor docente se será cuanto mejor investigado se llegue a ser). Si, por todo ello, la docencia no constituye un elemento demasiado importante en el desarrollo de la actividad universitaria del profesorado, carece de lógica hacer esfuerzos importantes para ofrecer o exigir un nivel de formación en docencia.

Y, aún cuando, se acepte la importancia de la formación para la docencia (afortunadamente, cada vez existe un consenso más amplio sobre el papel fundamental de la docencia en la actuación de las instituciones universitarias) siguen permaneciendo serias divergencias en cuanto a su articulación. Me gustaría hacer referencia a las siguientes:

— el dilema entre una formación para el desarrollo personal o una formación para la resolución de las necesidades de la institución
— el dilema entre la obligatoriedad y la voluntariedad de la formación (la difícil relación entre libertad de cátedra y formación)
— el dilema entre la motivación intrínseca y la motivación por el reconocimiento (los efectos de la formación en la carrera docente)

b) Cuestiones relativas al contenido de la formación: ¿formación sobre qué?

Incluso aunque se acepte la necesidad de formación para el ejercicio profesional de la docencia universitaria (es difícil concebir hoy día ningún éspacio profesional para el que no se requiera una formación constante) seguirá subsistiendo el problema del contenido de esa formación. En la universidad resulta obvia la necesidad de «formarse» (en el sentido formal y activo del término) en el ámbito de la investigación, por ejemplo. Ese es el papel que habitualmente se concede a los cursos de doctorado y a la tesis doctoral. Pero resultan más difíciles de concretar los posibles contenidos de la formación para la docencia. ¿En qué nos hemos de formar los profesores universitarios?

— el dilema entre una formación generalista o una más específica y vinculada a su propia área de conocimientos.
— el dilema de la «pedagogización» vs. la disciplinaridad de la formación.
— el dilema entre formación para la docencia y formación para la investigación (e incluso, la formación para la investigación sobre la docencia).
— la formación para tareas de gestión, de relaciones externas, etc.

c) Cuestiones referidas a los destinatarios de la formación: ¿formación para quiénes?

La presencia de profesorado de diversa condición y características en la universidad problematiza las modalidades de formación que se les puedan ofrecer. Por

lo general, las universidades han priorizado al profesorado novel como destinatario de la formación. Pero eso no hace sino dejar inalterada la «cultura» institucional general en lo que se refiere al sentimiento de que la formación para la docencia no es realmente necesaria. La experiencia noruega que ha convertido en obligatoria una formación de dos años ha permitido la presencia en los grupos y talleres de formación de catedráticos con recién ingresados en la profesión logrando un clima de formación mucho más eficaz y estimulante.

— el dilema de la formación sólo para noveles o la formación para todos.
— la problemática específica de cara a la formación del profesorado asociado y a tiempo parcial.
— la formación exclusiva para académicos frente a una formación conjunta para el personal de la universidad en general (incluyendo administrativos, personal de gerencia, etc.).

d) Cuestiones referidas a los agentes de la formación: ¿quién debe impartirla?

La formación para la docencia viene muy condicionada por el background académico y profesional de las personas encargadas de impartirla. Con frecuencia, el profesorado de las diversas especialidades rechaza una pedagogización (o psicologización) excesiva de la formación y reclama un tipo de formación más contextual, impartido por profesores/as de sus respectivas áreas y con experiencia como docentes de contenidos similares a los suyos. Esto es, buscan más la experiencia que la doctrina.

— el debate sobre las competencias de los formadores.
— la formación con personal propio o ajeno (la dificultad de ser profeta en la propia tierra).
— el dilema de la profesionalización de los formadores.

e) Cuestiones relativas a la organización de la formación: ¿qué formatos y metodologías resultan más eficaces?

Las políticas de formación para la docencia puestas en marcha por las diversas universidades resultan aún titubeantes (salvo contadas y meritorias experiencias) en cuanto a la forma de plantear y llevar a cabo la formación. Siguen predominando los formatos clásicos de cursos cortos y ofrecidos de forma atomizada y sin una estructura o graduación interna que les dote de continuidad y sistematicidad. El trabajo con proyectos a medio plazo (en forma de talleres, experiencias supervisadas, cursos formalizados de duración amplia, portafolios, etc.) es aún escasos.

— el dilema entre la formación basada en los sujetos o la formación basada en los grupos o unidades funcionales.
— el dilema entre iniciativas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc.) y las iniciativas a medio-largo plazo (programas, sistemas de acreditación específica, etc.)
— las diversas modalidades de formación y sus aportaciones.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... E-mail:..... Teléfono.....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: ....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

(Fecha y Firma)

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

BEST COPY AVAILABLE

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... E-mail:..... Teléfono ( )....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 20.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Sumario

Editorial 272
Eduardo Abalde Paz

PONENCIAS

Educación y sociedad de la información 277
Javier Echevarría

Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes 291
Pilar Colás Bravo

Prospectiva del diagnóstico y la orientación 315
Mª Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez

MESAS REDONDAS

Mesa 1: Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva 365
Pedro M. Apodaca

Mesa 2: Controversias actuales del Diagnóstico en Educación 411
Raquel Amaya

SIMPOSIOS

Simposio 1: La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior 461
Coordinadora: Fuensanta Hernández Pina

Simposio 2: Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI 507
Coordinadora: Mª José Iglesias Cortizas

Simposio 3: La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación 527
Coordinadora: Francesca Salvá

Simposio 4: La orientación en Galicia 543
Coordinadora: María Luisa Rodicio García

Simposio 5: Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación 561
Coordinadora: Feli Echeverría

Simposio 6: Calidad de las evaluaciones en diferentes niveles educativos 575
Coordinadora: Leonor Buendía Eisman

Simposio 7: Investigación sobre educación universitaria 613
Coordinador: Víctor Álvarez Rojo

Simposio 8: Evaluación e innovación en la Universidad 633
Coordinadora: Mercedes González Sanmamed

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

8:26

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

X	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").